

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA**



**O ENSINO APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS
A HISPANO-FALANTES NO CONTEXTO BILINGUE**

Sara Mónica Conde Bugalho de Jesus Rodrigues

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA
(Área de Especialização em Didáctica do Português
Língua Segunda/ Língua Estrangeira)

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora
Doutora Maria José Grosso da Faculdade de Letras
da Universidade de Lisboa.

2011

RESUMO:

O objectivo deste trabalho é discutir o papel da língua portuguesa como ferramenta mediadora na educação bilingue. O estudo está fundamentado na Teoria da Actividade sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1933-1935/1934, Leontiev, 1977-1978), bem como na compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin, 1981). Também utiliza as visões a respeito de educação bilingue presentes no trabalho de Hamers e Blanc (2000), uma vez que há avaliação, reflexão e reconstrução da própria prática, em um paradigma crítico, inserida no contexto educacional bilingue, visando a transformação e novas alternativas para os envolvidos na pesquisa e novos horizontes em ensino-aprendizagem bilingue.

Esta investigação inclui a professora e a turma de alunos de uma escola bilingue de Lisboa. O estudo foi realizado durante o ano lectivo de 2007/2008 e o material recolhido compõe-se de textos realizados pelos alunos nas aulas, com selecção dos dados, a partir de análise inicial. Os resultados apontam que nas aulas de língua portuguesa o objecto da actividade é o Português, contemplado em uma visão enunciativa. É constituído para se tornar ferramenta-para-resultado, utilizado para expandir a compreensão dos alunos sobre a própria língua. É instrumento-e-resultado quando é interpretado, contestado e expandido durante os debates entre professora e alunos.

A discussão dos resultados aponta que, nessa perspectiva, a linguagem se expande a si mesma e ao conteúdo da área, da própria disciplina.

Palavras-chave: Plurilinguismo, Competência Plurilingue, Competência Pluricultural, Bilinguismo, Educação Bilingue, Contexto Bilingue, Teoria da Actividade sócio-histórico-cultural

RESUME

The aim of this work is to discuss the role of the Portuguese language as a mediating tool in bilingual education. The study is grounded on the social-historical-cultural Activity Theory (Vygotsky, 1933-1935/1934, Leontiev, 1977-1978), which is founded by the dialogical comprehension of language (Bakhtin, 1981). Besides, it also presents some of the conceptions of bilingual education based on the work of Hamers and Blanc (2000), since there is evaluation, reflection and reconstruction of practice, in a critical paradigm, inserted in the context of bilingual education. It aims at the transformation and new alternatives for the ones involved in the research and at new horizons in the bilingual teaching-learning process.

This research includes the teacher and the group of students at a bilingual school in the city of Lisbon. The study was carried out in the year 2007/2008 and the material collected is composed of selected text wrote by the students in the classes of portuguese. The results point out to the Portuguese language being the teaching-learning object in Portuguese classes, in an enunciative point of view, being built up to become a tool-for-result when it is used without questionings that expand the understanding of the students about the language itself. It is a tool-and-result when it is interpreted, contested and expanded throughout debates between the teacher and the students.

Therefore, the results of this analysis indicate that, in this perspective, language expands itself and the area content, in their own discipline.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é especialmente dedicado aos meus pais e à minha irmã, pelo carinho e principalmente pelo apoio, incentivo, por tudo, que nem preciso explicar.

Agradecer a todos que contribuíram para que eu pudesse prosseguir o meu caminho.

À minha orientadora, Professora Maria José dos Reis Grosso, pelo carinho e apoio que me dedicou durante todo o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço, acima de tudo, pelos momentos em que me fez pensar, reflectir e jamais desistir, pela sua paciência e disposição. Muito, muito obrigada!

Aos meus alunos do 6º ano do Instituto Espanhol de Lisboa, 2007/2008, participantes indispensáveis deste estudo, que me ajudaram a concretizar este trabalho.

À minha amiga Comissária Élia Chambel, pelo apoio incondicional e pela sua amizade.

DEDICATÓRIA

Dedico à minha família, aos meus avós, mas os mais importantes sem qualquer dúvida os meus pais que sempre acreditaram em mim e pelo seu amor incondicional.

À minha irmã e cunhado o seu grande apoio e coragem que sempre me deram e pela paciência nos momentos de “ausência”.

E, sem dúvida, a Deus, por tudo que me proporciona a cada dia, mais e mais. Sem troca, só amor.

ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS:

LP/LM – Língua Materna / Língua Materna

LNМ – Língua Não Materna

L2/LE – Língua Estrangeira /Língua Segunda

ME – Ministério da Educação

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

PLM – Português Língua Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TASHC – Teoria da Actividade Sócio-Histórico-Cultural

OEBI - Organização das Escolas Bilingues do Estado de São Paulo

Índice:

| | |
|--|-----|
| Resumo | i |
| Agradecimentos | ii |
| Dedicatória | iii |
| Abreviaturas e siglas utilizadas | iv |

Capítulo 1

| | |
|-------------------------|----|
| Introdução | 10 |
|-------------------------|----|

REFERENCIAL TEÓRICO

| | |
|---|----|
| 1.1 Bilinguismo e Educação Bilingue | 21 |
| 1.2 A diferença de Bilinguismo de Educação Bilingue | 22 |
| 1.3 Educação Intercultural | 27 |
| 1.4 A Teoria da Actividade Sócio-Histórico-Cultural | 30 |
| 1.4.1 Princípios da Teoria da Actividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) | 31 |
| 1.4.2 A Concepção de Objecto na TASHC | 35 |
| 1.4.3 O que são, de facto, instrumentos? | 38 |
| 1.5 A Linguagem como Objecto e como Instrumento Mediador do Ensino- -Aprendizagem Bilingue | 42 |
| 1.6 A Compreensão Dialógica da Linguagem | 46 |
| 1.6.1 Dialogismo, Subjectividade e Intersubjectividade: uma breve discussão | 47 |
| 1.6.2 A Língua Portuguesa sob uma Perspectiva Enunciativa | 48 |
| 1.6.3 Características Polifónicas do Discurso num Contexto Bilingue | 51 |

Capítulo 2

BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

| | |
|---|----|
| 2.1 Definição da Linha Metodológica | 54 |
| 2.2 O Contexto da Pesquisa | 57 |
| 2.2.1 O Contexto | 57 |
| 2.2.2 Os Participantes | 58 |
| 2.2.2.1 A Professora-Pesquisadora | 58 |
| 2.2.2.2 A Turma de Alunos | 59 |

Capítulo 3

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | |
|--|-----|
| 3.1 Os Procedimentos da Geração de Dados | 61 |
| 3.1.1 Recolha de Dados | 61 |
| 3.1.2 O Contexto da Aula..... | 62 |
| 3.2 Procedimentos de Análise dos Dados..... | 64 |
| 3.2.1 Análise | 65 |
| 3.2.2 Categorias de Análise..... | 65 |
| 3.2.3 Categorias de Interpretação | 70 |
| 3.3 Análise dos Dados | 71 |
| 3.4 Análise e demonstração de resultados do questionário | 74 |
| 4. Conclusão | 84 |
| 5. Bibliografia..... | 94 |
| 6. Anexos | 108 |

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS, ANEXOS

FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1.1 – Modelo da Teoria da Actividade, Primeira Proposta | 32 |
| FIGURA 1.2 – Modelo da Teoria da Actividade, Segunda Proposta | 34 |

QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – Tipos de Perguntas (Baseado em Lucióli, 2003:66) | 68 |
| QUADRO 2 – Tipos de Conhecimento Construído | 69 |
| QUADRO 3 – Resumo das Categorias de Análise..... | 70 |
| QUADRO 4 – Resumo das Categorias de Interpretação | 71 |

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| 1.Questionário..... | 108 |
| 2.Planificação do 6º ano do Ensino Básico de Língua Portuguesa..... | 109 |

1. Introdução

"Para ensinar
sempre é necessário amar e saber;
porque quem não ama não quer
e quem não sabe não pode"

Padre António Vieira

Há actualmente em Portugal uma necessidade cada vez maior de termos contacto com novas línguas e novas culturas, merecido à grande expansão tecnológica e à velocidade da comunicação mundial. Correspondente à demanda de aprendizagem de línguas, culturas e saberes estrangeiros, muitas escolas começaram a oferecer o chamado “ensino bilingue”, através do qual a língua espanhola/portuguesa possa servir como instrumento de interacção e mediação do ensino-aprendizagem. Por isso, o seu número cresce a cada dia na cidade de Lisboa.

Tudo isto, para dizer que “a proposta pedagógica das escolas bilingues contempla uma maneira de educar que leva o aluno a interagir na prática com um contexto planetário, seguindo a tendência de globalização que espera da escola a formação de homens preparados para actuarem como cidadãos do mundo. O particular e o universal são trabalhados com bastante eficácia, inclusive, porque a barreira da língua já é ultrapassada no quotidiano da sala de aula”.¹

Ao estarmos inseridos numa sociedade multicultural e constantemente em mudança devido a vários factores, o Sistema Educativo Português deve adequar a sua pedagogia a esta realidade e dar atenção aos alunos que são migrantes. Só desta forma é possível alertar para a alteridade, para o direito à diferença e para a diversidade. Com isto torna-se possível construir “uma escola para todos” com as mesmas oportunidades, com um grau de sucesso elevado que não permita o abandono escolar e sem nenhum grupo ser excluído.

¹ Organização das Escolas Bilingues do Estado de São Paulo – OEBI, 2006).

É um facto que os imigrantes constituem um grupo minoritário, com uma força de intervenção muito fraca, com uma língua e com uma cultura muitas vezes diferente.

Mas será um problema da responsabilidade destes grupos que imigram ou da própria sociedade portuguesa que os acolhe, e posteriormente, marginaliza, exclui e “explora”?

Para um futuro melhor seria útil que se colocassem de lado vários factores económicos e políticos porque urge cada vez mais o imperativo de integrar, respeitar e tornar possível que os imigrantes tenham oportunidades e condições de vida básicas em Portugal.

Talvez a segunda geração de imigrantes já precise de uma intervenção escolar que respeite as suas origens e as suas diferenças face à cultura portuguesa em que são “novos alunos”.

De acordo com vários estudos neste âmbito, a intenção das crianças pertencentes a esta comunidade de imigrantes é prosseguir os estudos para que o futuro seja melhor.

Todavia, se nos primeiros anos em que frequentam o ensino a sua aprendizagem for negativa acabam por abandonar a escola. Claro que esta opção é também muitas vezes influenciada pelas próprias necessidades económicas e familiares dos estudantes.

Em oposição muitos têm a escola como o lugar onde podem aprender a ler e a escrever, mas também de integração e de aceitação do “outro”. Muitas vezes, esta atitude já vem de casa, pois as vagas de imigrantes mais recentes são de países em que a escolarização é obrigatória e com um grau de dificuldade exigente.

Apesar de toda esta situação existem alunos que se queixam das atitudes de discriminação que sentem, da falta de apoio e de respeito por eles. A escola deve começar por tentar impedir este tipo de racismo que provoca

mau estar e agressões psicológicas a crianças que se sentem motivadas a aprender.

Afinal, os professores têm um papel activo na educação escolar e são um dos agentes que deve tentar colmatar as desigualdades e integrar totalmente os alunos de etnias minoritárias na escola portuguesa.

Concluimos que a Instituição escolar deve colocar em prática projectos de mudança que tenham em conta a realidade multicultural que está presente em vários países. Portugal deverá tentar criar uma pedagogia (Currículo Escolar) que permita uma educação multi e intercultural em que todos tenham um acesso igual à cultura, à língua, à formação e à diversidade que preserve a sua identidade.

- As Organizações Internacionais face ao factor da Multiculturalidade

A problemática do multiculturalismo tem merecido interesse de várias Organizações Internacionais porque atribuem à escola um papel de responsabilidade no reconhecer da existência de diferenças culturais.

Estas organizações são a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), o Conselho da Europa, a União Europeia e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Qualquer um destes mecanismos define nas suas linhas estruturais básicas programas educacionais que tenham em conta a multiculturalidade e as diferenças que existem na sociedade.

A UNESCO tem como uma das funções principais assegurar que a justiça, a lei, os direitos do Homem e a liberdade sejam respeitados por e para todos, sem qualquer discriminação racial, religiosa ou de língua.

De acordo com estes moldes a Educação é um direito básico de qualquer pessoa.

Vários foram os programas realizados por esta organização desde 1945, data da sua fundação. Devemos destacar que já foi desenvolvido um projecto que alertou para que a identidade cultural de cada indivíduo fosse respeitada. Também houve outro programa que teve em conta a educação de grupos minoritários, ou seja, a cultura própria de cada um (1984-1989).

Esta organização é constituída por vários países que são incentivados a favorecer, através de medidas, a igualdade de oportunidades face à escola e ao emprego, a sensibilizar os cidadãos para que não haja discriminação das minorias, a agirem a favor da alfabetização e a formarem adequadamente futuros profissionais. Tudo para que não existam grupos excluídos, uma vez que os direitos e os deveres devem ser iguais para todos.

Apesar de já se terem realizado algumas conferências como, por exemplo, “Conferência Mundial sobre a EDUCAÇÃO para Todos” em 1990, em que se focou a necessidade de um desenvolvimento pessoal e social, nem sempre a acção da UNESCO chegou de uma forma clara e eficaz às autoridades políticas de cada país.

Outro organismo que contribui para a chamada de atenção face ao multiculturalismo é o Conselho da Europa que desenvolveu bastante o sentido de uma educação escolar intercultural.

Tem como objectivos básicos os mesmos que a Unesco como a união entre os Estados e a procura do direito à diferença, à igualdade e à democracia. Apoia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e tem tentado o respeito pelos direitos a que todos devemos ter acesso.

Os seus programas defendem o ensino da língua como um meio de comunicação e de acesso à informação numa sociedade pluricultural. Proclamou que cada um tem direito a aprender o seu próprio idioma, apesar de se encontrar num país estrangeiro, e que a diversidade cultural devia ser resolvida pela Instituição Escolar.

O Conselho da Europa passou a defender princípios como a alteridade – a descoberta do “outro”, que permite o conhecimento mais profundo de nós mesmos.

Alertou para o facto de o multiculturalismo ser positivo na medida em que a diferença e o pluralismo eram enriquecedores para qualquer Estado.

Dando importância à diversidade cultural desenvolveram-se medidas de formação no sentido em que a educação fosse intercultural e tentou reformular os modelos educativos para que os grupos minoritários fossem também englobados na pedagogia.

- A influência dos Meios de Comunicação

Restringindo o conceito de multicultural como estando ligado à educação e à cultura e sendo um conjunto de práticas sociais que reconhecem a pluralidade, a convivência das diversas culturas e identidades, o diálogo intercultural e a valorização das trocas de conhecimentos entre o “eu” e o “outro”, encontramos na sociedade actual um novo desafio – a comunicação de massas.

Assim, os meios de comunicação têm um papel importante na sociedade naquilo que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social.

Por exemplo, a televisão tem uma programação estabelecida, que passou anteriormente por um processo de critérios de escolha de programas e de outras actividades de acordo com a actualidade. Os profissionais que trabalham neste meio de comunicação devido à sua própria educação, cultura, formação e sensibilidade interferem directa e/ou indirectamente nesta acção.

Podemos afirmar que os media veiculam necessária e predominantemente certos valores, ideologias, atitudes e comportamentos com os quais cada um de nós se identifica seja por uma questão étnica, de identidade cultural, social, religiosa, linguística, etc.

Contudo, a mensagem que é transmitida em determinado programa pode ser interpretada de múltiplas formas por quem o ouve ou vê. O efeito dos meios de comunicação vai sempre depender das pessoas e do contexto em que são recebidos.

São também um agente de socialização básico e muito importante, sobretudo para as crianças e os jovens que começam por “ver” nos media alguns factores e realidades do mundo e da sua própria comunidade que começam a descobrir.

De acordo com o multiculturalismo ser-lhe-iam favoráveis programas que abordassem este tema e transmitissem uma cultura anti-racista e de abertura para o “outro” com a aceitação da diferença e da diversidade.

Quanto à relação da televisão com a escola é preciso estarmos atentos porque os alunos sentem a primeira como uma forma de lazer e a segunda como uma obrigação que lhes é imposta desde crianças. A televisão deve ter em atenção a influência que tem sobre as crianças e os jovens porque muitas vezes estes acabam por fazer na sua vida real algumas coisas que lhe foram transmitidas em determinado programa.

No caso português, os programas televisivos que interagem directamente com as crianças e os jovens, nos quais para além da animação está o objectivo de transmitir uma mensagem muito mais complexa. Estes programas são benéficos e devem ter o apoio necessário, sobretudo do governo, para que sejam cada vez mais e melhor desenvolvidos porque são pioneiros no sentido de uma educação multicultural. São assim um instrumento a favor da pedagogia na formação de cada ser humano.

Nesse panorama, também podemos referir a existência de escolas de línguas que pretendem ampliar capacidades linguísticas relativas a línguas estrangeiras. Algumas delas, grandes redes nacionais, nas suas páginas on-line, comprometem-se com a *educação complementar*, baseada nos princípios do sócio-interaccionismo vygostskyano e até mesmo na metodologia de géneros bakhtiniana. Porém, após observar as propostas nas suas páginas,

notei que a utilização de língua estrangeira nesse ambiente parece referir-se a situações de comunicação restritas, em que a língua se apresenta como *objecto* de estudo e, portanto, parcialmente atingindo os objectivos prescritos. Algumas delas, embora se prontifiquem a atribuir prioridades à interacção e à linguagem em situação de comunicação, apresentam em propostas de conteúdos a gramática da língua e estruturas linguísticas, o que vai de encontro às suas propostas.

Em um contexto geral, os estudos sobre a língua portuguesa/espanhola têm mostrado bastante preocupação com o ensino-aprendizagem da mesma. Inúmeras pesquisas têm sido realizadas nas universidades e vários trabalhos são divulgados a cada ano, tal como “Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português do Brasil”². No entanto, ainda existe uma lacuna em relação à educação bilingue, pois, após inúmeras buscas em páginas on-line de universidades e órgãos especializados (como, por exemplo, BRAZTESOL³, TESOL⁴, APLIESP⁵, entre outros) e em revistas sobre educação e linguística aplicada, como podemos constatar nos artigos. “Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola”⁶, “A escrita na sala de aula: uma abordagem processual”⁷, e muitos mais. Constata-se que as pesquisas realizadas sobre educação bilingue têm como preocupação principal a educação bilingue de grupos restritos e a sua inclusão social. A bibliografia existente no que concerne ao ensino-aprendizagem de outra língua em um

² Fialho, Vanessa Ribas (2005), “Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português do Brasil”, in *Espéculo – Revista de estudios literários*, Universidad Complutense de Madrid.

³ O Braz-Tesol é uma associação nacional de professores de inglês no Brasil que realiza uma série de ações educativas, inclusive eventos locais, regionais e nacionais, para refletir sobre o ensino desta língua e aperfeiçoá-lo.

⁴ Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)

⁵ A Apliesp (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo)

⁶ Andrade, Ana Isabel e Maria Helena Araújo e Sá (2001), “Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola”, in *Revista Inovação*, Vol. 14, nº 1-2.

⁷ Cabral, Maria Luísa (2001), “A escrita na sala de aula: uma abordagem processual”, in *Revista portuguesa de Educação* – Vol. 14 Nº2, Braga.

ambiente em que a língua materna (castelhano) e a língua-alvo (português) e a educação estão em foco concomitantemente é ainda muito limitada. Existem trabalhos sobre educação bilingue em Portugal, porém, as contribuições sobre estudos focados na língua portuguesa como instrumento e objecto de ensino-aprendizagem em contextos bilingues podem e devem ser expandidas. Assim sendo, a preocupação com essa lacuna é um dos motivos que deu origem a este trabalho de pesquisa, pois sou professora de Língua Portuguesa em uma escola bilingue em Lisboa e percebi que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser visto como instrumento e objecto e, consequentemente, transformar o aprendente rumo a um patamar mais crítico e menos alienante, além de ampliar as discussões sobre esse tema e contribuir para a bibliografia e novas pesquisas na área. Já existem trabalhos finalizados (David, 2007) sobre educação bilingue, e muitos outros podem ainda investigar as diversas facetas desse contexto educacional.

Neste momento, investigo o objecto de ensino-aprendizagem desta escola, a língua portuguesa; porém, o futuro desta pesquisa poderá ser uma proposta de transformar as condições inaceitáveis nas quais se encontra a educação em algumas comunidades, de maneira que a linguagem, mais especificamente, a língua portuguesa, contribua para unir múltiplos mundos sendo objecto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de sua subjectividade.

Em termos específicos, esta pesquisa tenciona descrever e analisar criticamente os contextos em que a língua portuguesa opera como instrumento mediador do ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, como objecto de estudo em contextos bilingues, mais precisamente, em aulas de Língua Portuguesa em uma escola de educação bilingue em Lisboa, o Instituto Espanhol “Giner de Los Rios”.

Em um âmbito mais abrangente, este trabalho poderá contribuir para a ampliação da bibliografia na área de educação bilingue em Portugal, para as pesquisas em ensino aprendizagem bilingue e para a aplicação desses conhecimentos de maneira prática na sala de aula. É importante lembrar a relevância deste trabalho para a formação de professores de língua portuguesa

(LM/LE), seja em contextos multiculturais, ou em situações de ensino de língua estrangeira. Existe uma crescente preocupação por parte de pesquisadores sobre a situação de abandono em que se encontram professores dessa área, principalmente no que se refere a professores de língua portuguesa (LE). Ainda existe grande ênfase em metodologias de ensino, como “receitas” prontas para uso, sem o enfoque no trabalho de natureza reflexiva ou colaborativa que possa orientar o professor a compreender o papel social da língua estrangeira nas escolas. Alguns pesquisadores observaram o tema nos seus trabalhos, por exemplo (Estefogo, 2001), mas ainda existe uma grande lacuna a ser preenchida no tocante à teoria-prática do ensino bilingue e à formação de professores para esse fim. Por isso, esta pesquisa pode tornar-se o ponto inicial de trabalhos de formação reflexiva e colaborativa de profissionais para a educação multicultural, compreendida como aquela na qual diferenças de género, cultura e etnias são respeitadas e a amplitude de vozes e linguagens recebem espaço para debater inúmeras possibilidades de pensar a sociedade e mudar os rumos da história.

Uma vez que os estudos a respeito de educação bilingue em língua portuguesa no contexto nacional parecem um pouco limitados, o objectivo deste trabalho é, primeiramente, descrever como se organiza a actividade de ensino-aprendizagem em português e de/em português. Entende-se por actividades em português aquelas que têm como conteúdo de aula temas relacionados a estudos sociais, mas que são leccionadas na língua portuguesa e actividades de/em português aquelas cujo conteúdo seja o ensino da língua portuguesa. Por fim, será feita a descrição de como se organizam essas actividades de ensino para compreender qual o papel da língua portuguesa nessas actividades numa escola de educação bilingue e, assim, pretendo responder às seguintes perguntas:

1. De que maneira a língua portuguesa actua como objecto na educação bilingue?
2. Como é que a língua portuguesa é tratada como instrumento-para / e--resultado de ensino--aprendizagem em contextos bilingues?

Esta pesquisa pertence ao campo da Didáctica uma vez que se centra primordialmente na discussão de questões de uso da linguagem, em especial no contexto escolar, para compreensão da visão de linguagem que o aprendente utiliza. É uma pesquisa de cunho transdisciplinar e mediador, pois une e interliga o conhecimento teórico provindo de várias áreas (linguística, educação, psicologia, entre outras), bem como o problema de linguagem a que se propõe investigar. Davies e Elder (2004: xix) definiram algumas das preocupações da linguística aplicada como a solução e melhoria de problemas sociais que envolvam a linguagem, melhores e mais eficientes maneiras de se ensinar línguas, melhorias no diagnóstico de patologias de linguagem e na formação de tradutores e intérpretes, em métodos avaliativos mais eficientes ou também na avaliação da eficácia de programas escolares bilingues. Enfim, inúmeras possibilidades que envolvem a tradição da linguística aplicada e as novas possibilidades de investigação que incluem uma diversa gama de teorias e metodologias de pesquisa para se estudarem questões de linguagem.

Como esta pesquisa é um trabalho cuja preocupação maior é o entendimento da dinâmica de aulas em educação bilingue (que pode gerar a transformação da mesma) e do papel da língua portuguesa nesse contexto, poder-se-ia considerá-la não só inserida no âmbito da linguística aplicada, mas também de característica crítica, uma vez que a Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2004) tem como uma de suas preocupações principais a relação de aspectos da educação na área da linguagem para uma análise crítica de relações sociais. A prática crítica do professor-pesquisador surge, por diversas vezes, dos questionamentos da comunidade na qual está inserida. Neste caso, trata-se de localizar o bilinguismo crítico no universo desta pesquisa. Entende-se por bilinguismo crítico a aptidão não apenas de falar mais do que uma língua, mas estar consciente dos contextos sócio-culturais, políticos e ideológicos em que as línguas (e, conseqüentemente, os falantes) se encontram e operam e da multiplicidade de significados que emergem nesses contextos.

Este estudo organiza-se em três capítulos. No **capítulo 1**, apresento o contexto a respeito de Educação Bilingue e bilinguismo a fim de situar esta

pesquisa nas teorias vigentes e que contemplam um posicionamento sócio-histórico-cultural. A seguir, no mesmo capítulo, discuto a Teoria da Actividade Sócio-Histórico-Cultural e a linguagem, além de suas implicações como instrumento/objecto mediador de ensino-aprendizagem em contextos bilingues. Em seguida, trato das discussões realizadas por Bakhtin sobre as concepções dialógicas da linguagem e de que forma corresponde a um fenómeno social e ideológico, a fim de demonstrar as semelhanças entre os trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, pois ambos concebiam a linguagem como um processo dialéctico, um sistema de signos simbólicos de cunho sócio-ideológico mediador de pensamentos e acções, conceitos extremamente pertinentes a este estudo. No **capítulo 2**, apresento e discuto os aspectos teórico-prático-metodológicos desta investigação. Descrevo, ainda neste capítulo, o contexto desta pesquisa, seus participantes, os instrumentos que deram origem aos dados e à análise. Finalmente, no **capítulo 3**, retomo as perguntas de pesquisa e sintetizo respostas para as mesmas, com o objectivo de desvendar o papel da língua portuguesa em ambientes multiculturais. Acredito que os resultados deste estudo poderão contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes e de formação de professores em contextos bilingues, ao mesmo tempo que possibilitam a elaboração de novos referenciais teóricos para a análise de interacções e relações em esferas sociais multiculturais. Em suma, proponho uma outra maneira de descortinar o ensino da língua portuguesa, não mais como um simples objecto de estudo, e sim como um processo reflexivo, não alienante, no qual os participantes têm a oportunidade de compartilhar a sua história e múltiplos pontos de vista. Essa multiplicidade de vozes gera contradições (com respeito ao uso dos instrumentos, dos papéis, das regras) que, por sua vez, criam mudanças, desenvolvimento e expansão da actividade em questão: o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Por fim, apresento as conclusões e reflexões a que cheguei com este trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

“Tudo já foi pensado antes pelos outros,
mas devemos tentar novamente”.

Goethe

O propósito deste capítulo é apresentar a discussão da base teórica que fundamenta a pesquisa. Para responder às perguntas norteadoras desse estudo, far-se-á um percurso transdisciplinar que envolve os quadros teóricos de várias áreas. Essa rede teórica será formada pela revisão de alguns conceitos a respeito de educação bilingue nos quais está fundamentado este trabalho, tais como as diferenças principais entre bilinguismo e educação bilingue e tipos de bilinguismo e programas de educação bilingue. Também será composta pelos principais elementos da Teoria da Actividade sócio-histórico-cultural, fundamentada em Vygotsky e Leontiev, e pela abordagem de linguagem de Bakhtin como uma concepção dialógica e filosófica. Aponto elementos dessas teorias que se assemelham e convergem a fim de interligá-los para que tal rede de relacionamentos fundamente o estudo e auxilie a interpretação dos dados. A discussão é iniciada pelos princípios de educação bilingue e bilinguismo, a seguir.

1.1. Bilinguismo e Educação Bilingue

Investigações sobre os temas bilinguismo e educação bilingue têm sido assinaladas há muitos anos, em diversos países, como por exemplo (Brisk, 2005; entre outros), devido à grande preocupação com a diversidade cultural existente nesses mesmos países. No entanto, apesar de nos encontrarmos em um território de dimensões pequenas, mas com grande variedade de culturas, Portugal apresenta poucos estudos sobre bilinguismo e educação bilingue. De seguida posso enumerar alguns dos autores de estudos, por exemplo: Daniele

Marcele Grannier (1998)⁸, Maria José Grosso (1999 e 2006)⁹, Isabel Leiria (2001)¹⁰.

Dessa forma, compreender do que tratam bilinguismo e educação bilingue para além de serem fenómenos linguísticos e serem também alternativas educacionais que propiciem transformações e oportunidades entre diversos grupos sociais, que também abarquem os menos favorecidos, é fundamental para esta pesquisa.

Também considero importante salientar que pesquisadores no nosso país realizam estudos sobre bilinguismo na área da educação.

1.2 Diferença entre Bilinguismo de Educação Bilingue

Primeiramente, há um ponto a destacar-se: a diferença entre bilinguismo e educação bilingue. Bilinguismo é um tema que tem sido bastante discutido na última década e existem vários teóricos que trataram o tema, em diversos campos de estudo, por vários motivos, sejam eles educacionais, ou sócio-políticos. Entre eles, poder-se-ia destacar o bilinguismo na sociedade, que leva em consideração o grande número de imigrantes que se estabeleceram em países com alto nível de desenvolvimento económico e social e de que maneira esse grupo pode deslocar-se em diversos contextos sócio-linguísticos, além de indivíduos que provêm de famílias cuja língua materna dos ascendentes não é aquela falada no país em que residem. Ou seja, para que haja comunicação

⁸ Grannier, Daniele Marcelle (1998), “Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segundas línguas”, *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa* – AULP, Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.

⁹ Grosso, M^a José (1999), *O discurso metodológico do ensino do português em Macau*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa.

Grosso, M^a José (2006), “O perfil do professor de português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural”, in Bizarro, R e Braga, F. (org.) *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.

¹⁰ Leiria, Isabel (2001a), *Léxico: aquisição e ensino do português europeu língua não materna*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, s.n.

Leiria, Isabel (2001b), “Léxico: aquisição e ensino de L2”, in *Polifonia*, n^o4, Lisboa, Edições Colibri.

entre os membros da família e entre a família e os grupos sociais com os quais interagem no dia-a-dia é necessário o domínio da língua local. Além do bilinguismo na sociedade, alguns autores, assim como Mello (1999), que argumentam a presença do bilinguismo individual, aquele que tem como principal foco de estudo a fala do sujeito bilingue (competência e desempenho, interferência interlínguas, graus de fluência, etc.) e também o chamado bilinguismo funcional, mais conhecido como aquele pelo qual um indivíduo restringe o uso da língua estrangeira a apenas algumas actividades de sua vida social ou profissional.

Entende-se basicamente por bilinguismo a capacidade ou a competência de se fazer uso de duas línguas com um mínimo de proficiência (Hamers). No entanto, essa definição restringe-se apenas a um aspecto do bilinguismo, que não leva em consideração características que não se referem à proficiência. Existe uma outra definição de bilinguismo de cunho sociológico, a qual afirma que se trata da prática de alternadamente utilizar duas línguas e que o sujeito bilingue é aquele que faz uso regularmente de duas ou mais línguas de forma sucessiva.

Segundo Hamers, bilinguismo é um fenómeno multidimensional e deve ser investigado como tal. Existem vários factores que permeiam a sua natureza, tais como: a idade em que o sujeito aprendeu as línguas, a competência em relação às duas línguas, o contexto social e cultural, a utilização das línguas, as representações sociais que o bilingue tem sobre as línguas e sua identidade cultural. De acordo com Hamers o desenvolvimento bilingue tem que ser estudado a partir de uma abordagem mais ampla a respeito da percepção e do comportamento de um determinado grupo social, cujas características culturais podem variar, dependendo de uma multiplicidade de factores que abrangem desde a língua utilizada pelo grupo, sua educação e até mesmo aspectos religiosos e sócio-económicos. Pode ser compreendido como um fenómeno individual, relativo a apenas um sujeito pertencente a um grupo familiar bilingue, em contacto com duas línguas, ou múltiplo, comunitário, em que uma comunidade (ou até mesmo uma nação) faz uso de duas línguas para comunicação, educação, desenvolvimento sócio-cultural e político.

Conforme argumentam Appel e Muysken (1987: 03), o facto de que os bilingues usem várias línguas em circunstâncias diferentes sugere que a sua competência geral em determinadas situações sociais é que deve ser comparada à competência dos monolingues. Segundo Mello (1999), o falar bilingue está directamente relacionado no contexto sociopsicolinguístico no qual transcorre a interacção verbal, uma vez que línguas são usadas pelo bilingue de inúmeras maneiras (isoladas, alternadas ou mescladas), dependendo da situação, do tema da conversação, dos participantes do evento de fala e da intenção do falante em comunicar sua mensagem. Impor critérios extremamente exigentes aos bilingues levou, em algumas circunstâncias, à sua estigmatização como sendo, de alguma forma e de maneira negativa, deficientes em relação às suas capacidades linguísticas, ao invés de visualizarmos sua ampla adaptação a diversas vicissitudes como uma qualidade bastante positiva.

Já a educação bilingue, segundo Rocha (2005: 01) surge pelo ensino de uma língua estrangeira na escola. As línguas escolhidas serão as 'principais' do mundo, de acordo com o autor: inglês, francês, espanhol, alemão, italiano, entre outras, assim como há muito tempo o foram o latim e o grego. A prática não se reduz ao contexto da aula, mas inclui muitos mais aspectos entre os quais cabe destacar a língua familiar dos escolares, a presença social das línguas que se utiliza na educação bilingue, a organização e distribuição das línguas ao largo do currículo, o conhecimento linguístico dos docentes e as motivações sociais do aprendente das línguas, as quais são independentes do tratamento social que se dá aos direitos linguísticos das pessoas.

Por isso, houve a necessidade de criarem tipologias para designar a educação bilingue e surgiram três modelos básicos. O primeiro, de transição, é um programa de educação no qual a língua-alvo (a língua dominante) é o objectivo principal e a língua materna é um problema a ser contornado. O segundo, de manutenção, também objectiva a língua dominante e tem a língua da comunidade como um direito e uma ponte de transição para a língua-alvo. Esses dois modelos parecem ser orientados para a inclusão de grupos étnicos ou de imigrantes em determinadas comunidades onde a sua língua materna

não é falada ou não é a língua dominante. No último modelo, o de enriquecimento, tanto pessoas de comunidades minoritárias quanto aqueles que fazem parte da sociedade dominante utilizam a língua como recurso em programas variados, como os de imersão em línguas estrangeiras e imersão bilingue, entre outros. Esse último talvez seja o que mais se aproxima do modelo recorrente no Instituto Espanhol “Giner de Los Ríos” de Lisboa, onde esta pesquisa se realizou, pois alguns dos compromissos estabelecidos pela escola referem-se a uma formação bilingue como instrumento de comunicação para a inserção em um mundo globalizado e em uma sólida formação académica na Língua Portuguesa e na Língua Castelhana, cujo programa de ensino é dado nas duas línguas. Poder-se-ia, então, considerá-lo como uma imersão bilingue.

O termo “educação bilingue”, de acordo com Arnau, Serra, Comet e Vila (1992) exclui aquelas situações em que se dá o ensino da segunda língua apenas como “matéria” e não ensino “na” segunda língua. Os objectivos são o bilinguismo e o biculturalismo, de forma que os alunos mantêm a primeira língua pelo tratamento que ela tem na escola e pelo suporte e status que ela tem fora do contexto escolar e aprendem a outra língua mediante um processo natural, não forçado, através do uso da mesma no trabalho das matérias do currículo. Isso também parece assemelhar-se ao programa apresentado pela escola do estudo.

Essa oportunidade de contacto tanto com uma segunda língua, quanto com a cultura e tudo o mais que a circunda é definida por Ochs (1986) como socialização da linguagem. A socialização da linguagem inclui socialização através da língua que se estuda e para o uso dessa língua, em interacções. Em consonância com as teorias de linguagem desenvolvidas por Vygotsky, Hamers & Blanc (2000: 84) também concebem a linguagem como uma ferramenta para socialização e interacção, bem como para a constituição de cada um de nós como sujeitos. Além disso, os autores compreendem que é através da participação nessas rotinas de comunicação, ou seja, a socialização da linguagem, que as pessoas tomam conhecimento do uso das línguas e de seus aspectos cognitivos e afectivos. Nessa direcção, meios multiculturais

(bilingues) de socialização da linguagem promovem comunicação multicultural e, conseqüentemente, permitem ao sujeito expressar seus pensamentos de maneira múltipla, o que lhe proporciona visualizar a sua língua como um sistema entre vários (Vygotsky, apud Hamers & Blanc, 2000: 84). Esse fenômeno gera uma compreensão mais elaborada das suas operações linguísticas e provê o sujeito de um elemento que lhe possibilita alternar a manipulação de símbolos linguísticos. A experiência com duas línguas (ou formas de linguagem) aumenta a compreensão da análise e dos componentes de controle do processamento da linguagem. Ou seja, diferentes sistemas de processamento desenvolvem-se a partir daquele que opera em uma língua para servir aos diversos sistemas linguísticos que vierem a ser utilizados (Hamers & Blanc, 2000: 85).

Em vários países existem políticas que atendem à educação bilingue ou multicultural. Alguns lugares, como por exemplo, o Canadá, devido à presença de dois grandes grupos (falantes de inglês e francês) e à existência de nativos, ao norte, até mesmo a constituição é multicultural. A sua preocupação gera em torno, principalmente, da luta contra a discriminação, o que também acontece em países como a África do Sul o Paraguai, a Colômbia e a Austrália. O mesmo não parece ocorrer com frequência na Europa, onde a prática de redução de diferenças culturais e de assimilação de populações imigradas tem aumentado, um grande paradoxo, visto que a expansão da Comunidade Europeia visa uma uniformidade no continente que possibilite a harmonia entre as diferentes culturas europeias. Suas políticas visam, em especial, permitir aos cidadãos europeus o contacto com uma ou mais línguas estrangeiras além da sua, para que o espírito da comunidade que se forma cresça na mesma proporção.

Depois de definidos Bilinguismo e Educação Bilingue, segue uma breve discussão a respeito de características de programas de Educação Bilingue, em que se levanta o conceito referente a programas de educação multicultural para demarcar em qual modelo o contexto desta pesquisa se enquadra, visto que a proposta educacional presente nas aulas observadas da escola colaboradora fundamenta-se na demanda do grupo social desta comunidade

escolar e nos modelos observados ao redor do mundo. Assim, estando claro o seu perfil, a compreensão de como a educação é vista por esta comunidade escolar fica mais evidente e o seu estudo torna-se mais acessível e melhor compreendido, pois também parte de uma necessidade social.

1.3 Educação Intercultural.

Existem várias razões pelas quais programas de educação multicultural são implementados, entre elas a necessidade de integração social de grupos estrangeiros ou de diferentes etnias no país, o desejo dos pais de ter filhos bilingues, que possam se expressar em uma língua estrangeira com desenvoltura e que o consigam, especialmente através da língua portuguesa.

O Canadá é considerado uma grande referência em educação bilingue mundial. Nesse país, existem programas de imersão que proporcionam aos alunos ensino integral em francês ou em inglês, caso não tenham tido acesso à língua previamente. Oferecem-se também cursos na segunda língua em séries mais avançadas, geralmente no quarto ano, bem como um programa estendido de francês com um número maior de matérias nessa língua. Na Europa, a inclusão de línguas estrangeiras no ensino regular aumentou com a expansão da Comunidade Europeia. A língua materna é mantida e duas outras línguas da comunidade são incluídas no currículo, não apenas como línguas estrangeiras, mas também são usadas na educação em geral, pois as matérias básicas são leccionadas nos diversos idiomas. Na Ásia, programas de educação bilingue são bem comuns e já se tornaram parte do cotidiano. A importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial o inglês, parece estar bem estabelecida em alguns países, tais como Tailândia e Malásia, onde programas de imersão já foram aplicados, inclusive com apoio governamental. Na Malásia, o governo instituiu imersão em inglês nas aulas de matemática, ciências e informática. Na Tailândia, o modelo de imersão paralela, aquele em que se lecciona as matérias principais nos dois idiomas, o nativo e o estrangeiro, foi pioneiramente implementado pelas escolas Sarasas e é seguido em várias partes do Mundo.

A principal finalidade do Instituto Espanhol “Giner de Los Ríos” de Lisboa é a “formação bilingue como instrumento de comunicação para inserção em um mundo globalizado, com imersão [parcial] na língua e na cultura (...) seguindo padrões internacionais, desenvolvendo a comunicação nas diferentes áreas de conhecimento, possibilitando a vivência de cultura(s)”.

O modelo de educação dessa instituição assemelha-se a programas vigentes em escolas particulares de vários países, frequentadas por crianças providas de famílias abastadas, tal como na nossa escola de estudo. Esses programas incluem a língua oficial (Castelhano), e a língua de prestígio do momento, o inglês, também o português como um veículo de instrução para manter o poder e o status daqueles que falam esse idioma. Isso parece sugerir uma mistura entre programas de imersão paralela e educação bilingue de elite, pois o conteúdo escolar é direccionado em ambos os idiomas e tem o objectivo de promover uma educação que permita aos alunos circularem em diferentes esferas sociais e educacionais e desfrutarem do prestígio que a língua lhes proporciona.

No entanto, esse não é o único motivo pelo qual algumas famílias dão preferência a programas de educação bilingue: elas também procuram por esse modelo educacional pela sua qualidade, visto que inúmeros factores influenciam a implementação de um programa desse tipo, incluindo desde a observação cuidadosa sobre a formação do corpo docente e o campo do currículo, até metodologias de ensino e práticas institucionais. Conforme discutido por Brisk (2005: 17), programas bem sucedidos são aqueles que levam em conta o ambiente escolar, o currículo, a instrução e a avaliação, promovem o respeito aos alunos e às famílias e propiciam desenvolvimento académico e integração sócio-cultural. As famílias são recebidas para participar da comunidade escolar, sua cultura e sua língua são respeitadas e incluídas no currículo e são consideradas parceiras no processo de educação dos alunos. Educadores e todo o staff escolar acolhem o programa, conhecem em detalhe o grupo discente, através do planeamento educacional e de reuniões permanentes e consideram a cultura das famílias e seu contexto social para a escolha de material, preparação curricular e de projectos e para interacção com

alunos a fim de conhecer e compreender a maneira como expressam seu entendimento. A avaliação acontece de maneira permanente, em projectos curtos e a longo prazo, reflectindo aptidões exigidas em situações reais, de várias formas e em diversos momentos, nas duas línguas e para todos os conteúdos, pois programas que alcançam os seus objectivos de maneira bem sucedida visam promover a aquisição e desenvolvimento de ambos os idiomas, materno e estrangeiro. Estudos conduzidos na União Europeia e por toda a América comprovam os modelos apresentados (Brisk, 2005: 18).

Partindo, portanto, do conceito de que a implementação de um programa de educação bilingue que alcance bons resultados deva levar em consideração toda a comunidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem, é precisamente através da compreensão desse quadro educacional que reside a relevância da investigação a respeito da estrutura da actividade, apresentada no capítulo dois, momento em que posicionarei cada elemento da actividade de ensino-aprendizagem em ambientes multiculturais e discutirei a indissociabilidade de cada uma de suas partes, conforme articulado no quadro teórico desenvolvido por Vygotsky e Leontiev.

Em relação ao ambiente desta pesquisa, acredito que o seu perfil educacional se encaixa perfeitamente na descrição acima sobre programas que obtêm êxito, no sentido de que a instituição afirma em sua proposta escolar que “os paradigmas do mundo moderno, aliados ao conhecimento historicamente acumulado, reafirmam a necessidade de um currículo organizado em rede, de modo a formar indivíduos capazes de enfrentar os diferentes desafios do futuro. Por isso, são pressupostos fundamentais do currículo: desenvolver postura para a investigação, utilizar variadas estratégias de leitura da realidade e recriar soluções para problemas contemporâneos. (...) Além disso, democracia e solidariedade aprendem-se desde cedo. Os alunos têm a oportunidade de participar em projectos que abrem espaço para ver o próximo com outros olhos e assim construir melhores perspectivas de vida. (...) Também considera fundamental a actualização constante dos seus profissionais. Desse modo, é promotora de encontros, palestras, cursos e assessorias nas diversas áreas do conhecimento, fazendo com que os

educadores possam proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, adequado às demandas da sociedade actual.”¹¹

Por conseguinte, após investigação a respeito do contexto desta pesquisa, observei que as metas educacionais da instituição estão adequadas aos parâmetros de ensino-aprendizagem bilingue vigentes em diversos países, com grandes probabilidades para o sucesso na formação multicultural dos sujeitos deste estudo. Consequentemente, acredito que o modelo utilizado esteja próximo do ideal, ainda com espaço para melhorias, mas cada vez se aproximando de uma visão na qual conhecimentos são construídos por meio de valores, tradições e relações sociais, em um panorama global que é transformado e reformulado a cada momento por indivíduos que estão unidos por uma história, uma linguagem e uma perspectiva social em comum.

Apresentei nesta secção alguns dos conceitos fundamentais a respeito da educação em contextos bilingues, como pano de fundo teórico para o posicionamento do papel da linguagem em tais situações. Na secção seguinte, discuto as questões teóricas sobre os princípios da Teoria da Actividade Sócio-Histórico-Cultural a fim de desvendar o papel da linguagem em tais cenários.

1.4. A Teoria da Actividade Sócio-Histórico-Cultural.

Na secção anterior, discuti as principais características de Educação Bilingue e Bilinguismo, além de introduzir uma breve amostra sobre programas de educação multicultural que alcançam êxito em outros países. Destaquei a pertinência da incorporação de todos os elementos da comunidade escolar para o sucesso da actividade de ensino-aprendizagem bilingue. Neste momento subsequente, deslocarei o interesse para os pontos de contacto entre essas questões e a Teoria da Actividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante explicitada como TASHC. Porque os integrantes desse grupo de estudo, optaram por destacar as três questões centrais para seus estudos da TASHC. Primeiramente, os estudos conduzidos pelo grupo discorrem sobre o ser humano e as suas relações, em actividades, no mundo, construindo a história,

¹¹ (Pequeno resumo retirado da página de Internet da Escola Stance Dual, de S. Paulo, Brasil, publicado em 16/09/2006.)

a vida, em situações nas quais existem relações que produzem novos artefactos culturais a todo o momento, o que torna essencial a presença do conceito social. Tais situações fazem parte de uma cultura por um grupo específico em um contexto definido, produzida por uma gama de aspectos que lhes são particulares (seus interesses, suas necessidades, suas crenças, seus valores, enfim, todo um procedimento no agir), determinando o cultural da actividade. Por fim, compreender o agir e a constituição desses indivíduos ao longo do tempo na história também é um aspecto fundamental da TASHC, justificando o termo histórico da sigla. Dessa maneira, todas as características fundamentais desse aporte teórico são retomadas nas pesquisas encaminhadas pelo grupo, o que os levou a escolher essa nomenclatura. Um termo pode estar contido no outro, mas é opção do grupo não fazê-lo para que essas questões jamais fiquem de fora das suas discussões teórico-práticas.

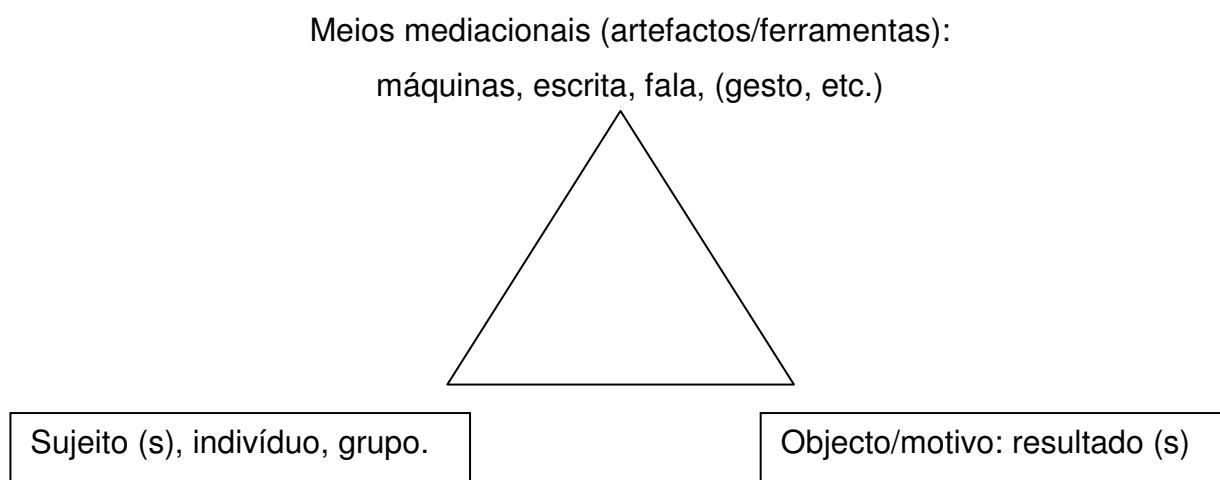
Assim sendo, acredito que o posicionamento esclarece as razões cruciais pelas quais essa distinção entre os elementos fundamentais da teoria deva ser empregada.

1.4.1. Os princípios da Teoria da Actividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

Neste trabalho, o papel da língua em actividades de ensino-aprendizagem em contextos bilingues é entendido a partir da concepção de actividade proposta por Leontiev (1977). Para o teórico, (1977: 07) uma actividade nasce de uma necessidade biológica ou culturalmente construída. Para preencher essa necessidade, é construído um objecto idealizado que se torna o motivo para o desencadear da actividade. O motivo, para que seja alcançado, deve ser construído de maneira colectiva, tendo como referência as várias acções a serem realizadas com metas específicas e mais particularizadas que, na sua junção, constroem o significado. Essa actividade ocorre em “condições espaciais e temporais particulares e através de meios apropriados de mediação” (Lantolf, 2000: 08). Dentre as actividades culturalmente motivadas, podemos citar a educação, que é nosso foco de estudo.

A Teoria da Actividade, baseada na filosofia marxista a respeito do trabalho humano é criada por teóricos russos a fim de reestruturar a psicologia logo após a Revolução Russa, enfatiza factores sociais e a interacção entre agentes e o seu meio ambiente, o que determina a mediação através de instrumento (ou artefacto, como descrito por alguns teóricos, tais como Cole, 1996) um ponto central dessa abordagem. De acordo com os estudos de Leontiev (1977) e de outros contemporâneos, a unidade básica de análise dessa teoria é a actividade humana, descrita por Engestrom no modelo abaixo, e é geralmente mediada por um ou mais instrumentos (artefactos ou ferramentas).

FIGURA 1.1 – Modelo da Teoria da Actividade, Primeira Proposta.

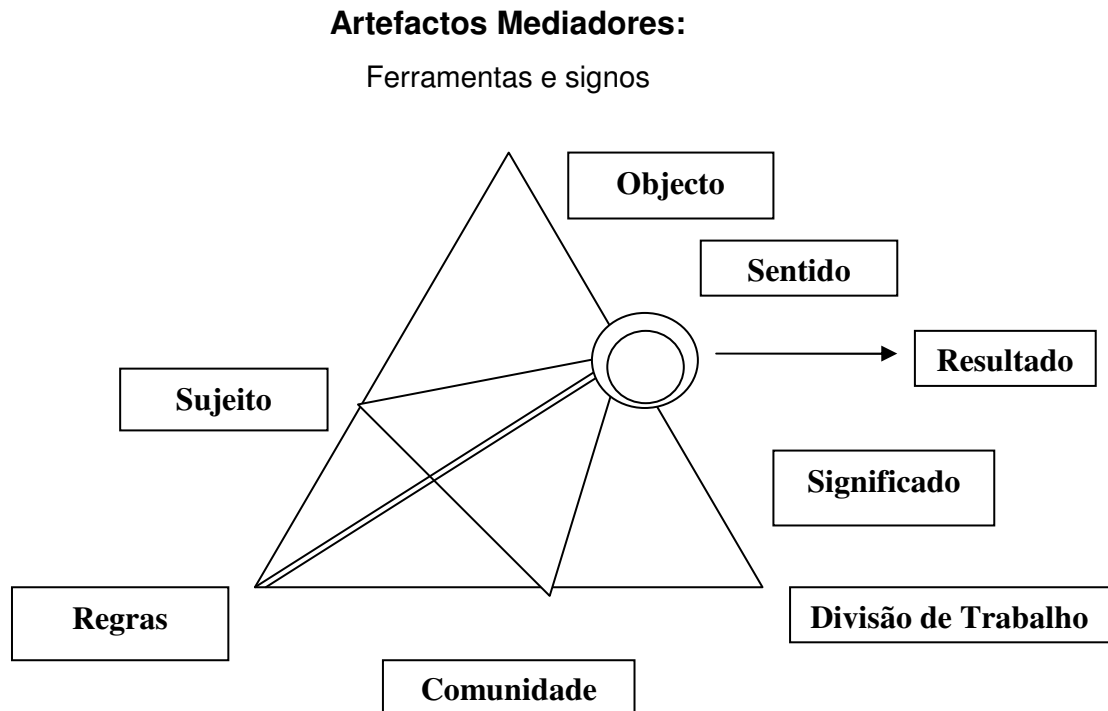


Retomando seus princípios, nessa primeira proposta havia três elementos básicos, que representavam de maneira triangular a mediação: o(s) artefacto(s)/instrumento(s), o(s) sujeito(s) e o(s) objecto(s)/motivo(s), levando a um resultado. Nessa representação, destacava-se o sujeito em uma tentativa vygotskiana de juntar acções humanas a artefactos culturais. Os artefactos medeiam a maneira como os seres humanos interagem com sua realidade e como a transformam. Acredita-se que esses artefactos também se transformam durante o desenvolvimento da actividade, possuindo uma característica sócio-histórica muito importante: a de acumulador e transmissor de conhecimento social, já que suas propriedades reflectem as experiências de outros que foram reinventando e remodelando o seu uso. Também podemos acrescentar que

cada artefacto tem propriedade para actuar numa determinada praxis, ou actividade. Por exemplo, o “chefe” com panelas e receitas, o garçon com bandejas e pratos e assim por diante. Artefactos podem ser apresentados no início de uma actividade ou podem ser o produto da mesma, já que estão em constante mutação durante o processo. Essa transformação é essencial para podermos entender o seu papel na TASHC. Para o foco deste estudo, observaremos a linguagem, que, de acordo com a teoria vygotskiana, também pode ser considerada como um artefacto para desenvolvimento humano. O panorama sócio-histórico-cultural considera a constituição dos seres humanos a partir de suas relações com o mundo e com os outros seres, mediadas pela linguagem, uma produção simbólica que molda e transforma a sociedade. Essa perspectiva é essencial para compreendermos de que maneira a língua actua como mediadora dessas relações, já que o objectivo primordial desta pesquisa é justamente definirmos o seu papel na educação bilingue.

Como a transformação dos artefactos era primordial para a compreensão do desenrolar da actividade, foi necessário expandir essa primeira representação triangular dos sistemas de actividade da primeira geração. No segundo momento, a discussão sobre a importância do objecto para distinguir cada uma das actividades humanas e sua transformação, integrando elementos do sistema, toma forma. Por conseguinte, desloca-se o olhar concentrado no agente, individualmente, para o colectivo, no sistema em si e seus componentes, incorporando outros elementos que fazem parte do conjunto social, ou seja, a comunidade, as regras, a divisão de trabalho e os sentidos e significados construídos na interacção desses elementos. Sendo assim, foca-se o sujeito e suas relações com elementos da comunidade através de artefactos/instrumentos mediadores. Tais relações, no decurso de seu desenvolvimento, geram contradições que se revelam como a força propulsora de tal desenvolvimento e de mudanças. Desse novo pensamento, surge uma segunda proposta da TASHC, estruturada em um modelo que incorpora os novos elementos, como na figura abaixo (Engestrom).

FIGURA 1.2 – Modelo da Teoria da Actividade, Segunda Proposta.



Com a incorporação de novos elementos, tornou-se possível observar o papel de cada um desses componentes no sistema da actividade, em um processo de colaboração e diálogo entre si, pelo qual toda a actividade se transforma durante a mediação e interacção dos elementos. Existem novas propostas de gerações posteriores a essa (Engestrom, 1999), com vista a discussões sobre dialogicidade e multivocalidade, com a expansão do objecto do nível individual para o colectivo, demonstrando a força e as possibilidades da actividade. Essa terceira proposta prevê redes de actividades, nas quais o pensamento não se caracteriza individualmente, mas de forma colectiva, entre os sujeitos, em actividades conjuntas, num denominado ciclo expansivo. Tal ciclo expande-se a partir de questionamentos e contradições no sistema, durante o desenvolvimento, pois o objecto constrói-se em práticas sociais através da história, com diversidade e complexidade.

Em suma, se os seres humanos se constituem na interacção com o outro, através de actividades sociais, onde a cultura e a sociedade actuam de maneira limitadamente determinante, a partir do momento em que fazemos parte de actividades sócio-culturais mantendo contacto com outrem,

“aprendemos a empregar e a apropriarmo-nos de diferentes meios de mediação (Lantolf, 2000: 13)”; nesse caso, a linguagem. Assim sendo, compreender os elementos da actividade social e toda a complexidade desse sistema passa a ser crucial para a elucidação do papel dos elementos de linguagem examinados nesta pesquisa, a língua portuguesa. Dessa forma, apresento a seguir uma discussão sobre o conceito de objecto na TASHC para que esta nos auxilie na elucidação da questão da língua inglesa como objecto de ensino-aprendizagem bilingue.

1.4.2 A concepção de objecto na TASHC.

As nossas vidas são compostas por um sem número de actividades que realizamos todos os dias, em sistemas de relações sociais, existindo somente e através dessas relações. A maneira como podemos observá-las parte do princípio de que precisamos de analisar as actividades nas quais nos incluimos para podermos compreender o trabalho humano, considerado nesta perspectiva teórica a maior expressão da consciência, pois não participam apenas do mundo material, mas também existem no nível psicológico. Elas podem produzir resultados materiais, passíveis de observação e tacto, mas também podem resultar em considerações e reflexões mentais, passíveis de análise através da observação da linguagem produzida pelo sujeito que as realiza. A ideia fundamental nessa concepção é a de que toda a actividade tem um objecto e que as actividades são orientadas pela busca desse objecto idealizado que se concretiza em um processo, ou um sistema de actividades, passando do ideal ao material dialecticamente (Leontiev, 1977:01-02), pois primeiro há a necessidade que gera um objecto idealizado a partir dos objectos brutos conhecidos. Essa questão é o que determina a nossa criatividade: a transformação de objecto bruto em idealizado, do real existente ao sonho imaginado criativamente e que será produzido em processo criativo. Entende-se, portanto, que o objecto da actividade se estabelece em duas formas: em uma existência independente, na qual comanda a actividade do sujeito, e como a imagem mental do objecto, sendo o produto das suas propriedades por parte do sujeito, efectuada pela actividade desse indivíduo, não podendo ser efectuada de outra maneira. Assim, os objectos podem ser o próprio agente

que é conduzido no desenrolar da actividade, em um primeiro momento, bem como o produto subjectivo da actividade a posteriori, produzindo sentidos e significados entre os sujeitos da actividade.

Percebe-se que a constituição dos objectos não corresponde à sua materialização somente ao final da trajectória da actividade, mas durante todo o seu o processo. Inicia-se como objecto idealizado, aquele que motiva acções e operações na actividade pela busca do preenchimento das necessidades que nos direccionam à sublimação de objectivos, tornando-se real através das transformações que sofre desde o momento em que surge, como objecto imaginado antes da realização da actividade, até que se concretize. Essa é a característica fundamental do objecto na actividade humana e o que nos torna diferentes de todos os outros animais: poder ser idealizado antes mesmo da actividade se realizar através de reflexões, processos mentais. Essa relação dialéctica entre o objecto bruto, existente independente das nossas necessidades e desejos, e o idealizado é a fórmula propulsora para a realização da actividade, em uma gama de conflitos e contradições que, com o auxílio de ferramentas, constroem o objecto da actividade, ou o real motivo dela existir (Leontiev, 2006: 03). Por isso, nessa relação todos os elementos se transformam: o objecto, que vai se constituindo durante o processo; o(s) sujeito(s), através de suas reflexões e da construção de novos sentidos e significados; e a própria ferramenta, que pode passar de instrumento para alcançar um resultado até se tornar o próprio resultado (ver discussão na secção seguinte).

Partindo da ideia de que toda a actividade possui um objecto, um motivo para que a actividade aconteça, e que todo o objecto se transforma no decorrer de uma actividade, faz-se importante ressaltar como o objecto de ensino-aprendizagem bilingue (neste caso a língua portuguesa) se constitui, pois toda a sua concepção se fundamentará no pilar teórico que a estrutura. Se estiver pautada em uma apresentação de elementos linguísticos e normativos, por uma perspectiva monológica na qual o objecto é construído a partir da amostragem da função de elementos constituintes por parte do professor, sem qualquer espaço para diálogo, confronto e reflexão por parte dos alunos, a

actividade construirá um objecto fragmentado, um produto inacabado de ensino -aprendizagem. Então, qual a necessidade que irá preencher e qual é o ideal que corresponde? Se a actividade de ensino-aprendizagem significativa deve englobar um objecto que esteja inserido em um contexto, com objectivos que tenham significado para os sujeitos envolvidos, ensinar e aprender uma língua com fundamento em código e sistemas de regras de funcionamento desse código não preenche necessidades verdadeiramente enunciativas, mas perpetua o ensino-aprendizagem a um modelo no qual a linguagem é fragmentada, imutável, de carácter normativo e estável.

Todavia, se por outro lado, se ajusta em uma construção de compreensões, no diálogo interactivo entre os constituintes da actividade (professores e alunos), em um processo dialógico de construção de sentidos e significados a respeito do objecto e usos que se possa fazer dele, haverá espaço de transformação e o objecto passará de bruto (existente, sem uma necessidade na actividade) a idealizado.

Diante desse quadro, concluo que a reflexão por parte dos sujeitos da actividade é fundamental para a transformação do objecto, pois compreender o objecto como ele é, “em si mesmo”, está completamente ligado à tarefa de o transformarmos. Dessa forma, ensinar-aprender a língua portuguesa em um ambiente bilingue para que o objecto construído seja dialéctico e que possa tornar-se instrumento-para/e resultado durante o processo pode ser considerado muito importante para o ensino-aprendizagem de idiomas, pois confere às línguas um novo papel, algumas vezes como o objecto e em outras como instrumento mediador.

A fim de interligar a rede deste referencial teórico, apresento a seguir uma discussão a respeito da linguagem como instrumento mediador de ensino-aprendizagem, onde faço referência aos conceitos de instrumento/ferramenta na TASHC.

1.4.3. O que são, de facto, instrumentos?

Os trabalhos de Lev Vygotsky sobre a actividade social foram iniciados a partir de um estudo sobre as origens das actividades psíquicas, com base na Teoria Marxista (materialismo histórico-dialéctico) a respeito da prática humana, vista como revolucionária e transformadora, tanto do homem como das circunstâncias em que vive. A partir dessa investigação, Vygotsky concluiu que um dos fundamentos da sua investigação baseia-se na ideia de que a actividade humana é mediada por artefactos (ferramentas / instrumentos), materiais ou psicológicos, que conectam o homem não só ao mundo físico (objectos), mas também a outras pessoas (Leontiev, 1978: 51). No caso deste estudo, a relevância do sentido de linguagem como um instrumento de interacção entre pessoas encontra-se precisamente no facto de que toda a actividade investigada nesta pesquisa desenvolve-se a partir da linguagem e de um sistema de interacções verbais. Para compreendermos a importância do papel da linguagem como instrumento mediador de relações humanas, é necessário um percurso pela fundamentação que norteia a definição de ferramentas/instrumentos, bem como a de linguagem como instrumento, a seguir.

A fim de se compreender a linguagem como um instrumento mediador de ensino-aprendizagem em contextos bilingues, é de vital relevância definir o que são instrumentos na TASHC, pois o que nos distingue a nós, seres humanos, dos outros animais, é o facto de sabermos utilizar ferramentas/instrumentos e modificá-los quando necessário. Quando tratamos de instrumentos semióticos (linguísticos, cognitivos), a importância é ainda mais clara: não apenas os fabricamos, utilizamos e modificamos, como também somos transformados pelos mesmos. Segundo a teoria marxista sobre o trabalho humano, também somos modificados pelos instrumentos materiais. Nas discussões mais recentes, descobriu-se que somos igualmente modificados por instrumentos psicológicos e que somos muito afectados interna e externamente por ambos, materiais e cognitivos. Indo mais além, podemos também pensar em mega instrumentos, denominados por géneros. Pode-se afirmar categoricamente, que géneros são instrumentos mediadores

de desenvolvimento de capacidades individuais, tendo relevância a partir do momento em que sua forma e conteúdo se enquadram em um funcionamento social e contextual. São os instrumentos, que representam e significam a actividade, pois modificamos a actividade (e a nossa realidade) quando exploramos e transformamos os instrumentos dos quais fazem parte. Eles fazem-nos visualizar e compreender o mundo em que vivemos, provoca novas acções e nos proporciona conhecer novos saberes.

No contexto deste estudo, advogo que a língua portuguesa possa ser considerada como objecto e instrumento mediador da aprendizagem, se fizer parte de uma actividade como uma unidade linguística e não apenas como elementos de gramática e léxico, mas como uma expressão de estilo de linguagem. Uma das formas nas quais se poderia constituir como uma ferramenta de construção de novos conhecimentos seria a sua participação em actividades em que se apresentaria para dar forma, para a realização de acções na actividade. Se a concepção de género está adjudicada à ideia de que todo o género deve servir a uma finalidade e a uma situação de linguagem, é uma forma de agirmos sobre a realidade e transformá-la, poder-se-ia concluir que são instrumentos para a concretização de conhecimentos. Scheneuwly propõe (2004:28) que sejam denominados megainstrumentos, ou um conjunto de instrumentos que contribuem para a construção de objectos, pois envolvem um número expressivo de elementos semióticos (linguísticos e paralinguísticos) que nos permitem agir em situações de comunicação. Acredito que, se a língua portuguesa puder ser observada nessas condições na actividade de ensino-aprendizagem bilingue, seria considerada como um instrumento participante de um sistema constituidor de um tipo de mega-instrumento.

Portanto, é vital descobrir o que são basicamente instrumentos para podermos entender de que forma a língua portuguesa exerce um papel fundamental como ferramenta/instrumento¹² nesse processo de ensino-aprendizagem para mediação e transformação dos agentes nele implicados.

¹² Neste trabalho, ferramenta, instrumento e artefacto são sinónimos.

Primeiramente, partirei da definição geral, mais conhecida do termo. No dicionário on-line *Infopédia*, da Porto Editora¹³, a palavra instrumento é definida como “(substantivo masculino) 1.tudo o que serve para executar algum trabalho ou fazer alguma observação; 2.peça de ferramenta; 3. equipamento; material; 4. objecto (sic) para produzir sons musicais; 5. *figurado* meio; agente; (Do lat. *instrumentu-*, «equipamento; material»)”. Destaquei as palavras “meio” e “agente” para ressaltar que, mesmo numa visão mais ampla do que possa significar o termo, a ideia de que possa servir como um mecanismo de acção é bem forte.

Início a discussão a partir do referencial proposto por Vygotsky. De acordo com as suas pesquisas, a linguagem é produto do trabalho humano, um produto sócio-histórico–culturalmente construído para que nos possamos relacionar com outros elementos da natureza, de forma dialéctica, em procedimentos de transformação dos instrumentos que utilizamos para construir o objecto das nossas necessidades, dialéctica essa que nos permite criar novos subconceitos não determinados por esses instrumentos. Analisando estudos realizados com crianças, Vygotsky propôs todo um projecto teórico a respeito de pensamento e linguagem, a partir do qual é possível percebermos que concebe a linguagem como instrumento, pois é devido à análise da linguagem das crianças que percebe “como a própria actividade da criança se manifesta ao aprender a língua dos adultos” (Vygotsky, apud Newman e Holzman, 1993: 66). Assim, utiliza a própria linguagem como ferramenta para compreender a aquisição de linguagem pelas crianças, ou seja, o mesmo mecanismo utilizado pelas crianças. Durante esse processo, a linguagem é utilizada para explorar os novos elementos que surgem na actividade de aprendizagem da língua materna a fim de se preencher uma necessidade primeira: aprender a mesma língua falada pelos outros para poder compreendê-los, fazer-me compreender e poder interagir com outros sujeitos. Dessa forma, a língua materna é, ao mesmo tempo, um objecto desejado que se transforma durante a aprendizagem, a ferramenta para se alcançar um resultado (a própria aquisição da linguagem) e o resultado em si mesmo, o que

¹³ Acessível em: <http://www.portoeditora.pt>

nos remete para as discussões de Newman e Holzman (1993) a respeito de instrumento-para e instrumento-para-resultado.

Nos trabalhos de Newman e Holzman (1993: 51), o instrumento é definido em duas formas: se for produzido em série, fabricado ou desenvolvido para auxiliar na elaboração de outros produtos (que podem ser outros instrumentos). A diferença é enorme: trata-se de distinguir entre aquilo que é produzido sem qualquer identidade social não-correspondente à actividade a que se destina, denominado *instrumento-para-resultado*, daquilo que é inseparável da actividade de seu desenvolvimento, definido “no e pelo processo de sua produção” (p.52), numa relação na qual instrumento é definido pelo produto e vice-versa. A esse instrumento dá-se a definição de *instrumento-e-resultado*. A linguagem humana pode ser assim categorizada, como instrumento-e-resultado, na medida em que o processo de aquisição da linguagem nada mais é do que a aprendizagem de criação de significados (formação de conceitos) (p.65), ou seja, são os seres humanos apropriando-se do instrumento para sua interacção.

Engestrom (1999b) vai ainda mais além. Defende que, em situações nas quais a linguagem é o instrumento mediador, devemos posicionar-nos de maneira mais complexa: o contexto da actividade em questão é multifacetado, não comportando instrumentos únicos, mas uma instrumentalidade inter conectada (p.10). Surge, então, o conceito de *instrumentalidade*, um sistema que inclui múltiplos artefactos cognitivos e significados semióticos, além de ferramentas primárias, tácteis e visíveis, que permitem o exame, a transformação e a experimentação. Essa instrumentalidade está, portanto, em constante evolução, não é estática como um instrumento que se permite observar, sem transformação.

É crucial compreender cada uma dessas definições para poder definir o papel da língua portuguesa neste estudo. No capítulo em que discuto os resultados, apresento a análise dos dados e investigo se a língua está em transformação (como instrumento-e-resultado) ou se apenas serve a um resultado (como instrumento-para-resultado). Ou, ainda, se é uma

instrumentalidade, um sistema múltiplo, mais complexo, que demanda uma observação diferenciada.

1.5 A linguagem como objecto e como instrumento mediador de ensino-aprendizagem bilíngue

A discussão a respeito do papel da linguagem como objecto e como instrumento mediador do ensino-aprendizagem bilíngue é um dos pontos fulcrais desta pesquisa. A linguagem como objecto parece não oferecer resistência entre pesquisadores, seja ela concebida de forma monológica ou dialógica. No entanto, a linguagem como instrumento é um dos elementos de maior debate na área de educação.

O início desta discussão estabelece-se num fundamento dos estudos de Vygotsky, em *A Formação Social da Mente*¹⁴, no qual o teórico atestou serem a fala e a acção (denominadas por ele como unidade de percepção) objectos centrais de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. É a partir desses dois elementos que, segundo Vygotsky, as crianças se assumem capazes de se tornarem sujeitos e objectos do seu próprio comportamento, utilizando “a linguagem como um *instrumento* para a solução de problemas”. No entanto, há argumentos que apontam que a linguagem não pode ser considerada como instrumento, mas actividade de linguagem, meio pelo qual os sujeitos se constituem e o conhecimento se dá. Recorro, pois, a considerações de Clot (1997, 2005), quando retoma as posições de Vygotsky sobre a linguagem como uma realização do pensamento, materializando o processamento de ideias e emoções em palavras, signos que constituem o homem como sujeito. O teórico observa que as relações entre sujeitos e objectos, a partir da linguagem, podem-se constituir como actividades psicológicas mediadoras. Se retomado o conceito fundamental da Teoria da Actividade, em que se propõe que uma actividade é dividida, basicamente, entre sujeito(s), instrumento(s) e objecto(s), seria possível posicionar a linguagem como o instrumento nessa cadeia de elementos que

¹⁴ Vygotsky, L.S. (1984), *Formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

compõem a mencionada actividade psicológica mediadora, pois instrumento, nessa concepção, só poderia ser definido como tal se fosse utilizado pelo sujeito na actividade para alcançar o objecto desejado. Caso contrário, é apenas um recurso à disposição dos sujeitos para transformá-lo ou não em instrumento/artefacto na actividade. No que concerne a esta pesquisa, a linguagem não só se configura como um objecto, visto que há uma necessidade a ser preenchida (actuar em uma escola onde duas línguas são as formas de interacção, o castelhano e o português e, para isso, é preciso ensinar-aprender a língua estrangeira), mas também como instrumento, uma vez que a interacção nesse ambiente em diversas situações só ocorre a partir da língua portuguesa, que é ensinada-aprendida ao mesmo tempo em que é utilizada na interacção. A formação de conceitos é fulcral para a instituição da actividade discutida, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira num contexto multicultural. Portanto, estabelece-se não apenas como o instrumento para a actividade, mas também como o objecto em questão.

Por conseguinte, verifica-se que é na mediação pela linguagem (pelas interacções em si) e pelo “uso desses instrumentos-para-resultados para criar instrumentos-e-resultados, para criar significado e, com isso, reorganizar o pensamento/linguagem” (Newman e Holman, 1993:103), que a actividade se torna revolucionária e enquanto adquirimos a linguagem e a transformamos, ao mesmo tempo em que a aprendemos e lhe damos um outro significado.

Essa discussão torna necessário retomar o conceito de instrumentalidades (Engestrom, 2006). A definição de instrumentalidades abarca duas noções principais: instrumento e mentalidade. Engestrom afirma que existe uma interdependência entre ferramentas e signos, visto que instrumentalidades visam o uso do corpo e da linguagem, de meios mediacionais materiais e psicológicos; portanto, ferramentas e signos. Nessa direcção, a mentalidade (ou o aspecto psicológico) pode ser observada pela maneira como os sujeitos da actividade formulam a linguagem no decorrer da actividade, o mesmo processo pelo qual actuam os integrantes da actividade de ensino-aprendizagem bilingue desta pesquisa. Assim, o instrumento linguagem é construído e constitutivo durante o andamento da actividade a fim

de que se resgatem e se fundamentem significados socialmente instituídos e para que o conhecimento seja produzido. No caso desta pesquisa, ao mesmo tempo em que se ensina-aprende a língua portuguesa, a mesma é utilizada para reflexão e construção das suas especificidades e a sua actuação em variadas circunstâncias não apenas pelos indivíduos envolvidos, mas também por outros em situações futuras, através de registros durante o processo.

Um grande defensor desse argumento foi Luria (1930), no seu trabalho intitulado *The Child and his Behavior*, no qual discute estudos realizados com crianças a partir do momento em que começam a utilizar a linguagem para a resolução de problemas. Nesse trecho, Luria pontua que: “Language is here a tool of thought, as well as a tool for the consolidation of memory: in other words, a mnemotechnical tool”¹⁵.

Conforme descrito por Wells,

“a apropriação de instrumentos/artefactos culturais e suas práticas envolve um ciclo contínuo em três fases: é uma tripla transformação, iniciada pela transformação do aprendiz – uma modificação dos seus próprios processos mentais, nas mudanças nas formas com que percebe, interpreta e representa o mundo; em seguida ocorre a transformação do próprio instrumento/artefacto, conforme seu uso é assimilado e reconstruído pelo aprendiz com base em seus conhecimentos prévios; por fim, através do uso do instrumento/artefacto para mediar acções futuras, ocorre a transformação da situação na qual o aprendiz actua, trazendo mudanças na prática social e na maneira com a qual o instrumento/artefacto é compreendido e utilizado por outros membros de determinada cultura.” (tradução livre de Wells, 1999: 137)

A questão-chave neste estudo é, portanto, compreender esses mecanismos em contextos bilingues, sendo a linguagem o objecto de ensino-aprendizagem numa instância dialéctica, o instrumento de transformação, ou

¹⁵ A minha tradução da citação: “linguagem aqui é uma ferramenta/instrumento do pensamento, assim como uma ferramenta para a consolidação da memória: em outras palavras, uma ferramenta mnemotécnica”

seja, ferramenta-e-resultado e ferramenta-para/e-resultado, instrumento esse que estabelece elementos da cultura na qual estamos inseridos, e não apenas o código, ou a língua per se. Dessa maneira, evita-se a interpretação do conceito instrumento da forma que foi estabelecida pela linguística tradicional estruturalista, um objecto imutável, estável e separado do sujeito. Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky instituiu a linguagem como constitutiva e constituidora do sujeito e ressaltou a sua função e o seu papel fundamental para a compreensão da consciência humana. Ele afirma que pensamento e linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana e que as palavras em um contexto possuem um papel central tanto no desenvolvimento do pensamento, quanto na evolução histórica da consciência como um todo (Vygotsky, 1934/1987:132). Ele define palavras como microcosmos da consciência humana, que carregam em si significações culturais nas relações entre sujeitos e permite que os últimos se reconheçam entre si (Vygotsky, 1934/1987: 132). No meu ponto de vista, nenhuma outra relação poderia proporcionar maior reconhecimento que a situação de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente se se faz acontecer num ambiente multicultural no qual indivíduos colocam em acção e a toda a prova as suas capacidades intelectuais e linguísticas. Uma gama de experiências geradoras de conflitos e questionamentos desestrutura e reelabora pensamentos, fazendo com que os sujeitos utilizem palavras, da linguagem, para criar e reconstruir significados.

De facto, vários autores discutem a forma com que os sujeitos aprendem uma língua (materna ou estrangeira) à luz dos estudos de Vygotsky, entre eles Lantolf. Para os teóricos, a aprendizagem vai muito além da aquisição de sistemas linguísticos, ela reside em proporcionar aos aprendizes que se desenvolvam e se engajem de maneira activa em formas de mediar a si mesmos e às suas relações com outros em comunidade, em grupos que integrem inúmeras actividades, simultâneas ou não. Afirmam que até mesmo quando optamos por não participar em uma actividade estamos agindo de forma activa, pois trata-se de um momento de reflexão no qual decidimos abster-nos. E o nosso engajamento em situações nas quais mediamos as nossas acções em conformidade com as dos outros agentes – como no caso

do ambiente desta pesquisa, a actividade de ensino-aprendizagem de língua portuguesa – é feito não só pelas acções, mas também por objectos e instrumentos, tais como a linguagem.

A partir da importância que, tanto Vygotsky (1935), quanto outros autores supra mencionados, atribuem à linguagem como um instrumento mediador que constitui as interacções e que compõem a língua como um processo criativo que se materializa nos actos de fala individuais, pode-se compreender o papel da linguagem na actividade de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos bilingues: interacção verbal em que a língua está no seu uso prático e inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida, carregada de carácter histórico, transformador e evolutivo, com criatividade e teor social.

Assim, compreendida a importância do papel da linguagem como instrumento mediador de relações humanas, será apresentada uma discussão sobre a concepção dialógica da linguagem, a partir da Teoria da Actividade, a seguir.

1.6 A Compreensão Dialógica da Linguagem.

Nas secções anteriores, apresentei alguns conceitos a respeito da educação bilingue e o que pode ser descrito como um ambiente bilingue, além de estudos que focalizam, principalmente, o bilinguismo e o uso das línguas e as funções que elas exercem nos diversos domínios, bem como os princípios básicos da Teoria da Actividade para compreendermos de que forma podemos conhecer a maneira como a língua portuguesa actua como um instrumento/artefacto mediador de actividades de ensino-aprendizagem em ambientes bilingues. Neste momento é necessário exprimir o papel da linguagem nesse ambiente de acordo com os estudos de Mikhail Bakhtin, uma vez que nos seus trabalhos o teórico a definiu como constituidora do sujeito, reflectindo-o e refractando-o, numa perspectiva enunciativa, indo ao encontro dos pontos de vista deste estudo.

1.6.1. Dialogismo, subjectividade e intersubjectividade: uma breve discussão.

No quadro a ser investigado, o papel da língua portuguesa em contextos bilingues, a aprendizagem da língua acontece pela utilização da linguagem a fim de interagirmos significativamente com outras pessoas, constituindo-nos a nós próprios e a quem nos rodeia. Dessa forma, é importante reportarmo-nos às concepções dialógicas da linguagem discutidas por Mikhail Bakhtin. Segundo as formulações teóricas de Bakhtin (1929/2004), a concepção dialógica da linguagem é o princípio fundamental através do qual se procura compreender o mundo e os seus sistemas de signos. De facto, o dialogismo e as suas manifestações, base da linguística pós-estrutural, são definidos como uma filosofia da linguagem. Devido à vasta gama de questionamentos teóricos propostos pelo autor, há que centralizar o foco de estudo deste trabalho em alguns conceitos de dialogismo, tais como perspectiva enunciativa, subjectividade e inter subjectividade e polifonia, pois são fundamentais para se compreender o desenvolvimento e a produção do conhecimento pela linguagem, elementos essenciais da minha pesquisa de mestrado.

Bakhtin formulou uma discussão para o estudo da língua que, inserida em contextos específicos e determinada por factores diversos (emoções, afectividade e intencionalidade), era entendida como um processo de interacção verbal entre falantes. A unidade fundamental da sua investigação é a enunciação, pois o seu aporte teórico baseia-se na enunciação e não na linguagem pura e simples. Dessa forma, a enunciação é investigada a partir de situações mais imediatas e contextos sociais mais amplos, pois a linguagem, é um sistema de signos, é considerada um fenómeno essencialmente social, histórico e ideológico. O sujeito, então, é constituído por si e pelo outro, através da absorção e da assimilação do discurso do outro que o circunda. No capítulo em que se apresenta a discussão sobre infra e super estruturas na obra bakhtiniana *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a enunciação enquanto tal é um puro produto da interacção social, da intersecção entre si mesmo e o outro, dimensionado tanto como interlocutor quanto como discurso. É a partir dessa relação simbiótica que se concebe o discurso, próprio e/ou com/do outro. É um

tanto quanto complexo firmarmos um ponto em que se inicia ou termina o discurso de um sujeito e a sua relação com os de outrem. No contexto desta pesquisa de mestrado, a interacção entre os alunos e a professora faz com que se constituam os sujeitos falantes e aprendizes da língua portuguesa, uma vez que é a linguagem que permite o desenvolvimento e a aprendizagem da língua estrangeira, considerando ainda o contexto em que se realiza.

1.6.2. A língua portuguesa sob uma perspectiva enunciativa.

Assim discutidos elementos do dialogismo, abordarei, então, os princípios da perspectiva enunciativa. A relevância desta secção para o meu trabalho está relacionada com o papel da língua portuguesa como uma realidade concreta, e não como um sistema estável, não sendo apenas uma abstracção científica, conforme discutido por todo o capítulo quatro de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, “Das orientações do pensamento filosófico-linguístico” (Bakhtin, 1929/2004). Dessa maneira, pode-se observar de que forma o objecto de ensino aprendizagem é construído durante as aulas na escola bilingue e como cria as suas bases para se tornar instrumento. Destaca-se aí a importância da qualidade contextual, e não identificatória, da linguagem para o indivíduo, além da valorização da enunciação como um todo e não de elementos isolados (do código). O carácter evolutivo e transformador da linguagem a partir da interacção verbal dos locutores e a perspectiva de linguagem permitem-lhe adquirir uma posição de ferramenta para produção, expansão e desenvolvimento do objecto de ensino-aprendizagem, pois trata-se, de acordo com Newman e Holzman (1993), de vermos “o desenvolvimento como a unidade dialéctica (criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento) (p. 102)”.

A criação de significado como instrumento-e-resultado, modificando os agentes da mudança e de instrumentos em si realiza-se em momentos nos quais há a reflexão sobre o objecto (neste caso, a língua portuguesa), expansão pela criação de estratégias e novas formas de utilização e transformação pelo uso que se faz do mesmo. Isso cria um novo uso da ferramenta-objecto, dentro de um contexto de produção, expandindo o objecto, conforme proposto por Newman e Holzman (1993), indo ao encontro das ideias

geradas por Bakhtin, ilustrando, desta forma, o carácter evolutivo e transformador da linguagem a partir da interacção verbal dos locutores. A interacção não se trata, pois, apenas de comunicação entre sujeitos, mas de um elemento de concretização do processo de elaboração da consciência individual e colectiva, de construção de significados compartilhados a partir da criação de signos culturais, apoiados pelas palavras no discurso; portanto, pela linguagem. Conforme Bakhtin (1929/2004), a consciência toma forma e passa à existência por meio de signos, que são criados por grupos organizados durante relações sociais das quais fazem parte. O desenvolvimento de uma postura dialéctica entre necessidade, liberdade e responsabilidade linguística é significativamente evidente nessa situação e demonstra que não há uma postura simplesmente mecanicista de ensino-aprendizagem da língua como objecto bruto, ou a visão da língua como uma realidade concreta, e não como um sistema estável, como sendo apenas uma abstracção científica, cujas regras devam ser absorvidas abstractamente e colocadas em prática, sem contextualização. Pelo contrário, pela perspectiva apontada nesta pesquisa, embora em alguns momentos se faça necessário explorar a língua como um objecto de ensino-aprendizagem, ele não tem características de ser um objecto bruto, mas idealizado, um meio que se transforma no desenrolar do processo para um fim. Durante a transformação, o passar de objecto bruto a idealizado provoca a criação de algo novo, uma evolução do objecto original.

Dentro desse pensamento, noto a proximidade com as proposições de Bakhtin, cujas observações no que concerne à criação de estratégias pela observação e experimentação ilustram o apontamento acima, quando afirma que “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstracto das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (1929/2004: 124). Portanto, esta é uma situação em que falantes interagem, construindo pouco a pouco o discurso, ao mesmo tempo em que se constroem a si mesmos, tendo a língua a seu serviço como um objecto a preencher uma necessidade, ao mesmo tempo em que se constitui uma ferramenta para alcançar esse fim e culminar por ser o próprio fim.

É importante salientar que linguagem, neste estudo, refere-se a processos de interacção social, mediados por signos criados pelo homem, sempre permeados por funções de cunho sócio-ideológico, materializadores da comunicação entre indivíduos. E que é através da linguagem, a partir das palavras, signos sócio-ideológicos, que as relações sociais se concretizam. Palavras, signos carregados de implicações ideológicas, são definidas por Bakhtin (1929/2004: 37) como fundamentais na comunicação durante a vida quotidiana, com o papel de *instrumento da consciência*, conforme o seguinte trecho:

“É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como *elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*. A palavra acompanha e comenta todo o acto ideológico”. (1929/2004:37)

A linguagem neste contexto, portanto, não pode ser considerada como um sistema de regras lógicas do uso dos signos, mas tais signos em uma enunciação, pertencente a um contexto social, histórico e cultural, tendo esses signos a característica de serem flexíveis e variáveis (1929/2004: 95), característica essa pertinente a objectos e a ferramentas na TASHC. Assim, a linguagem está no universo da relação pensamento-actividade e a língua portuguesa é a ferramenta material da actividade, que pode ser observada. E, sendo a língua uma forma de linguagem, podemos estabelecer a sua relação com o pensamento, a partir do significado das palavras, dos signos. Para Vygotsky (1934/1987: 150-151), a unidade de análise do pensamento verbal consiste no significado das palavras, a maneira como o pensamento ganha corpo, existe. A sua força pode ser ampliada na medida que se relaciona com elementos semelhantes, a outras palavras; ou seja, na língua em uso, não importando a língua que expressa tal significado, pois a relevância está no significado das palavras e não na língua em si. O nosso pensamento acontece de maneira múltipla, observamos aspectos diferentes de um acontecimento na sua totalidade. Por exemplo, em um diálogo com um amigo, ouvimos o que diz, ao mesmo tempo sentimos cheiros, percebemos toques, cores, formas e outros sons. Quando vamos expressar o nosso pensamento a respeito de todas essas

percepções, não há como fazê-lo na sua totalidade por apenas uma palavra. É um só pensamento, mas precisamos exprimi-lo através de várias palavras. Para tanto, é preciso reflectir e escolher as palavras que contêm o melhor significado dos pensamentos. Por conseguinte, a linguagem, expressa através da escolha de significados em palavras, é que faz a transição do pensamento para a fala e permite a interacção. Não basta compreender as palavras, pois podem possuir inúmeros sentidos, mas sim o significado que carregam, por isso Vygotsky afirma (1934/1987: 186) que o pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras. É o conjunto harmónico de palavras, com o significado que mais se aproxima do pensamento, que constitui a ferramenta mediadora de nossas interacções.

1.6.3. Características polifónicas do discurso em um contexto bilingue.

O conceito de *polifonia*, resultado dos trabalhos desenvolvidos sobre a natureza do discurso literário, apontado por Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévski*,¹⁶ foi inovador no sentido de se perceber diferentes vozes que se manifestam em um texto no qual a autoria seria, supostamente, remetida a um autor somente. Bakhtin analisou textos da literatura popular, bem como a obra de Dostoiévski, e percebeu que o autor compôs diferentes vozes, ou máscaras, para as suas personagens. Por falarem simultaneamente sem que uma dentre delas seja preponderante, Bakhtin qualifica esse conjunto de vozes no texto de Dostoiévski de polifonia. O termo polifonia pode ser empregue para definir diversos discursos que se entremeiam, acredito que também possa ser identificado nos dados da pesquisa sobre educação bilingue em questão, visto que a linguagem, neste caso, é considerada instrumento-objecto de ensino-aprendizagem justamente por se constituir e se transformar pela interacção entre professora-alunos/alunos-alunos, em situações em que o conhecimento é construído conjuntamente e as vozes se entrelaçam.

A enunciação resultante das interacções durante as aulas tem fronteiras intrincadas e remete-nos a um dos princípios básicos apresentados por Bakhtin

¹⁶ Bakhtin, Mikhail (2008), *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Tradução de Paulo Bezerra, Rio de Janeiro, Forense Universitária.

em *Estética da Criação Verbal* (2000)¹⁷ quando discute a problemática do *Autor e o Herói: a exotopia*. Esse termo pode ser definido como o facto de que só um outro pode nos dar acabamento (ou finalização da nossa enunciação), assim como só nós podemos dar acabamento a um outro, ou seja, só nos vislumbramos pelo discurso de outro(s). Da perspectiva de onde nos encontramos temos apenas um ponto de visão; estamos no limiar do que realmente vivenciamos e só um outro pode nos ajudar a visualizar o todo, a completar aquilo que nos falta para descortinar, aquilo que o nosso olhar limita. Nesta pesquisa, professora e alunos intercalam enunciados para criar os seus próprios conceitos sobre a língua portuguesa e diversas outras situações, indo ao encontro dos conceitos propostos por Bakhtin (1981/2000) e também remetendo às discussões propostas por Newman e Holzman (1993) a respeito de actividade revolucionária, transformadora e expansiva das possibilidades de compreensão do objecto a ser construído. Neste caso, a língua portuguesa.

Observa-se, neste ponto, que a linguagem não pode ser definida como pura expressão do pensamento, como a visão tradicional funcionalista da linguagem apontava, mas como a realização de facto do pensamento. Por conseguinte, vejo nesse aspecto o ponto de encontro entre as visões de Vygotsky e Bakhtin, pois aí está a ligação indissociável entre as relações sociais e os signos culturais construídos colectiva e ideologicamente. Somente nas interacções sociais construímos signos e significados compartilhados, concretizados a partir da mais pura realização do pensamento, a linguagem. Tais interacções, conforme advogado por Leontiev (1978:02), não existem fora de uma actividade humana, e para que se possa compreender o seu funcionamento, há que se investigar o desenrolar de tais interacções, os usos que se faz desses signos e significados no interior da actividade. Ou seja, se se comportam como objecto, instrumento para resultado ou instrumento para/e resultado. Se a construção do objecto na actividade de interacção em aulas de ensino bilingue configura-se por um movimento monológico, de pura transmissão de signos e significados, o resultado obtido será um objecto bruto, um fim sem um propósito. Porém, se ficar estabelecido um movimento

¹⁷ Bakhtin, Mikhail (2000), *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

dialéctico no qual o discurso não somente é compartilhado, mas também co-construído por uma gama de vozes entrelaçadas, em um contexto sócio-histórico-cultural, cujos propósitos são claramente estabelecidos, o objecto atingido será idealizado, preenchido de necessidades da actividade.

Esta secção dissertou sobre a concepção dialógica da linguagem, através da qual observamos o mundo e percebemos as suas manifestações, por meio de um sistema de signos. Destacou também a linguagem como mediadora das relações humanas e potencial instrumento para transformação do entendimento e das relações interacionais e sociais. Além disso, discorreu-se sobre os diversos elementos presentes na discussão sobre dialogismo, como enunciação, subjectividade, inter subjectividade e polifonia. Esses são conceitos importantes, como já exposto nesta pesquisa, uma vez que por meio desses aspectos relacionarei elementos nos dados observados que possam demonstrar a maneira pela qual a linguagem se manifesta como um instrumento mediador de ensino-aprendizagem em contextos bilingues.

Na próxima parte será discutida a metodologia de pesquisa direccionadora deste estudo.

CAPÍTULO 2:

BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.

“ O Mundo não deve ter fronteiras, mas horizontes.”

André de Batton

Este capítulo apresenta a motivação do trabalho e a metodologia adoptada para a realização do presente estudo. A seguir, disserto sobre o contexto da pesquisa e os seus participantes, bem como sobre as aulas utilizadas como base para os dados da investigação. Por fim, apresento os procedimentos que deram origem aos dados, os procedimentos de análise dos mesmos e a confiabilidade do trabalho.

2.1. Definição da Linha Metodológica

Uma das razões pelas quais me motivei a realizar este estudo em linguística aplicada foi a necessidade de aprofundamento no quadro investigativo referente à educação bilingue, a compreensão do posicionamento da língua portuguesa nesse contexto e o aprimoramento do meu trabalho como profissional nesse campo de ensino-aprendizagem. A opção pela Linguística Aplicada ocorreu pelo facto de que o nosso (meu e dos alunos) instrumento de trabalho e o nosso foco em sala de aula é a linguagem, fenómeno que não implica apenas aspectos linguísticos, mas também sociais, psicológicos, entre outros, o que, fundamentalmente, demanda uma investigação em um campo mais abrangente do que a linguística tradicional.

Optei por um tipo de pesquisa inserido num paradigma crítico, a pesquisa-acção, pelo facto que este é um estudo no qual há avaliação, reflexão e reconstrução da própria prática do pesquisador, visando transformar e buscar novas alternativas para os envolvidos na pesquisa.

O interesse por essa metodologia originou-se na concepção de que o professor não deve ser aquele que recebe teorias formuladas sobre a sua prática e apenas as aplica no seu trabalho educacional, mas aquele que tem por obrigação investigar e questionar constantemente o seu exercício como

docente. Assim, o quotidiano da sala de aula e a actividade de leccionar são, ao mesmo tempo, o produto de seu trabalho e material de investigação científica.

A importância da pesquisa de acção crítica nesse contexto é fundamental, já que torna possível a intersecção entre a actuação do pesquisador e do professor, concomitantemente a colaboração dos alunos envolvidos. Neste caso, os alunos deixam de ser meros informantes ou transmissores de informação, mas passam a ser contribuintes da pesquisa. Dessa maneira, participam na construção de conhecimentos desenvolvidos durante o estudo através de debates, discussões e expressão de seus sentimentos e ideologias a fim de colaborar para a elucidação das questões investigadas. Sendo assim, tanto os alunos como eu, a professora-pesquisadora, não só observamos os factos, mas debatemos e reconstruímos a realidade em que vivemos de maneira conjunta.

Para que não se restrinja somente a formulações teóricas, a pesquisa-acção contribui também para a ampliação de discussões e debates sobre questões por ela levantadas, cumprindo a missão de “produzir uma cognição metateórica sustentada por reflexão e baseada num contexto sócio-histórico” (Kincheloe, 1993: 189), e ajustando-se aos objectivos desta pesquisa.

Outro dos meus objectivos era o de realizar uma pesquisa que contemplasse o meu trabalho como professora e que envolvesse os alunos de maneira significativa no estudo, para que pudessem contribuir de forma activa na transformação da nossa rotina educacional. Tal pesquisa também teve como factor de impulsão maior a necessidade que eu sentia em tomar conhecimento de novas perspectivas em educação no contexto em que eu e os meus alunos estamos inseridos, ou seja, a escola bilingue. Por esse motivo, esta também pode ser considerada uma pesquisa educativa, porque baseia-se na procura de novos horizontes em ensino-aprendizagem bilingue. Desvendar a educação bilingue não mais como um curso de línguas integrado no currículo escolar, mas num paradigma dialéctico no qual a linguagem constitui a realidade e a identidade dos sujeitos da qual fazem parte, é uma das metas almejadas por mim. A melhor compreensão desse processo educacional, um

verdadeiro empreendimento filosófico e ideológico, culturalmente complexo e poderoso, é o desafio a que me proponho a fim de proporcionar uma investigação que desvende essa prática social que constitui as nossas experiências e a nossa presença na história.

Com esta pesquisa quis aprender e ampliar o meu conhecimento, quanto à linha de pensamento e linguagem que Vygotsky citava nas suas obras. Tudo isto porque me questionava quanto ao modo de uma criança se alfabetizar e se desenvolver intelectualmente. E, o que mais me interessou e chegou perto de meu raciocínio como professora - de que o meio cultural que a criança vive e convive é muito mais importante para o seu desenvolvimento intelectual e social – e que isso se interioriza, nas suas posturas e atitudes desenvolvem-se de maneira eficaz perante a sociedade onde convive. A partir dessa maneira de pensar, iniciei as pesquisas das obras de Vygotsky e fazendo comparações com obras de outros educadores fui-me aproximando e convencendo-me mais que as citações de Vygotsky estão mais perto de minhas convicções, onde Vygotsky diz: *“... o aprendente orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendente”, é aquele que se adianta ao desenvolvimento”* (Vygotsky, 1991).

Uma proposta educacional não deve ter como foco recursos a serem utilizados ou propostas de actividades a serem desenvolvidas pelos professores, mas sim uma fundamentação institucional e político-pedagógico-ideológico que a oriente, por essa razão aprofundi-me na questão de alfabetização através do sócio-cultural. As mudanças no processo de alfabetização (bilingue) que ocorreram nas últimas duas décadas foram tão expressivas que, para compreendermos melhor sobre as propostas que tínhamos antes e as propostas que temos agora, precisamos entender resumidamente o modelo tradicional de alfabetização, onde está presente a

visão mecânica, e o modelo moderno, onde está presente a concepção transformadora.

O objectivo geral é promover as intermediações do conhecimento e simular o avanço do aluno. A linguagem valoriza o universo social e histórico da criança, procurando a transformação dos seus conceitos espontâneos em conceitos científicos.

A tendência transformadora no modelo moderno é manter a alfabetização como período de apropriação da escrita na perspectiva simbólica e dos usos sociais, incluindo o domínio do código, enquanto os sociais em que a escrita está presente.

2.2 O Contexto da Pesquisa

O objectivo desta secção é situar o leitor no contexto em que este trabalho foi realizado. São apresentados o local onde a pesquisa se realizou e os participantes do estudo.

2.2.1. O Contexto

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Espanhol “Giner de Los Rios”, localizado em Lisboa. A escola é um centro educativo integrado entre a cultura portuguesa e espanhola, a grande diversidade de alunos não só portugueses e espanhóis se não de distintas nacionalidades, o que constituiu um ambiente muito enriquecedor. O Instituto oferece uma educação bilingue para crianças na faixa etária dos três aos dezoito anos, nos programas de Educação Infantil, Primária e Secundária. A todas as turmas são oferecidos programas em língua materna (castelhano) e língua portuguesa, a partir dos quatro anos, os alunos também têm aulas de língua inglesa como língua estrangeira. Um grande diferencial da instituição é a sua preocupação em:

“proporcionar aos alunos uma perspectiva educacional que parte do princípio da construção social, sendo fundamental a interacção do aluno com os conhecimentos social, cultural e histórico, bem como a possibilidade de posicionar-se criticamente diante deles. A criança está imersa num ambiente

repleto de significados em potencial, com os quais interage. Como uma planta se relaciona com a natureza ao seu redor em benefício mútuo, também os alunos com o conhecimento aprendendo, descobrindo e criando novas formas de pensar.” (Projecto Educativo)

Além disso, a instituição também se empenha em promover o pensamento crítico-criativo, pela “imaginação crítica”, que:

“constitui uma formação bilingue, com excelência no desenvolvimento do conhecimento e desafio à diferença e valorização da ética, formando um projecto político-pedagógico cujo principal objectivo é promover o pensamento crítico-criativo. Essa imaginação crítica actua na constituição de indivíduos equilibrados, que têm uma acção positiva e activa diante de dificuldades e que desenvolvem os seus potenciais na sua plenitude, conseguindo expressar-se e relacionar-se melhor com os demais.” (Projecto Educativo).

Considerando-se que o universo desta pesquisa é formado por alunos do sexto ano, do segundo ciclo de escolaridade, há que ressaltar a grande relevância desses princípios norteadores da perspectiva educacional da escola neste estudo. Ideais que valorizam a cultura, a aprendizagem contínua (e bilingue) e que oferecem a oportunidade de formar indivíduos que gostem de pesquisar, investigar e que sejam criativos em questões de linguagem que constituem a situação desejada para uma investigação a respeito da língua portuguesa e o seu papel como um instrumento para/e resultado em contextos bilingues.

2.2.2. Os Participantes

Neste trecho, faço a introdução dos participantes da pesquisa e do seu perfil no contexto da pesquisa e as razões pelo convite à participação.

2.2.2.1. A professora-pesquisadora

Sou mestranda do curso de mestrado **Língua e Cultura Portuguesa (Língua estrangeira/Língua segunda)**, o objectivo deste programa de Estudos Pós-graduados permite uma especialização no domínio da Língua e

Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira/Língua Segunda). A sua estrutura curricular foi pensada de forma a viabilizar a construção de percursos variados e específicos, no âmbito da Língua e Cultura Portuguesa ensinada a falantes de outras línguas, procurando assim dar resposta às necessidades de formação em diferentes áreas profissionais.

São meus objectivos específicos nesta investigação: promover a investigação e reflexão crítica sobre a problemática da Língua Portuguesa (PLE/PL2); desenvolver competências numa perspectiva intercultural na área da Educação em contextos de diversidade linguística e cultural; desenvolver competências pluriculturais necessárias à gestão da diversidade cultural; desenvolver nos alunos competências para lidar com questões na área do ensino, aprendizagem, avaliação da Língua Portuguesa (PLE/PL2).

Como professora numa escola bilingue, sou descrita pelos alunos como uma professora que “organiza a dinâmica da sala de aula muito bem” e que “apresenta temas/conteúdos novos de forma clara e compreensiva”, cuja relação é “muito boa, amigável e sempre aberta para debates”.

Além disso, acredito na importância de uma língua estrangeira na constituição da nossa identidade. Sou estudiosa da língua e tenho certeza de que isso foi fundamental para minha constituição sócio-histórico-cultural. Aprender uma língua estrangeira proporciona-nos escolhas que somente a língua materna não é capaz de fornecer, pois permite-nos ver e descrever o mundo de modo mais específico que só um outro idioma consegue desvendar. Neste caso, estudar a língua portuguesa é uma oportunidade de entender a vida em sociedade, tanto na sala de aula, como em outras esferas sociais a fim de confrontarmos criticamente as diferentes leituras que nos são apresentadas.

2.2.2.2. A turma de alunos

A turma escolhida para a recolha de dados é formada por um grupo de cerca de vinte e quatro alunos com idades entre 11 e 12 anos, de nível socio-económico médio alto, que frequentam o sexto ano de escolaridade, cujo perfil é questionador, ávido por debates e presente nas decisões que envolvem o

seu grupo. Grande parte da turma estuda no mesmo grupo desde os três anos de idade, o que proporcionou grande afinidade entre si e foi uma grande vantagem para a pesquisa, pois essa situação possibilitou um ambiente de grande respeito e solidariedade entre os colegas. Dentre os participantes, treze eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. Grande parte dos alunos tem descendência estrangeira e quase todos viajavam para o exterior pelo menos uma vez por ano, o que também pode justificar a decisão das famílias em optar pela educação bilingue. Praticamente todos os alunos possuíam uma proficiência regular na língua, comprovada pela aprovação quase que geral no final do ano lectivo, tendo algumas aprovações recebido mérito.

Escolhi esta turma de alunos porque nos encontramos com grande frequência, quatro vezes por semana, em seis aulas de 55 minutos cada (quatro aulas de língua Portuguesa e duas aulas de História e Geografia de Portugal).

A aceitação na pesquisa aconteceu facilmente, todos se propuseram a colaborar e gostaram muito de saber que a sua participação estaria documentada oficialmente no estudo. Os alunos questionaram-me sobre o que era “Contexto Bilingue”, “Educação Bilingue”, termo que conheciam, mas a sua definição não seria a mais correcta, sobre a pesquisa tentaram compreender a importância de tal investigação. Alguns disseram que a língua portuguesa não era a sua matéria escolar favorita, mas que teriam muito prazer em participar em um trabalho desta natureza, pois era algo inédito nas suas vidas, sentiram que fariam algo “importante para a sociedade”.

CAPÍTULO 3:

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

3.1 Os Procedimentos da Geração De Dados

Nesta parte do trabalho, são apresentados os procedimentos para a recolha de dados, bem como a descrição dos instrumentos e os critérios utilizados para a identificação e análise dos mesmos.

O primeiro passo, anterior à recolha de dados, foi uma reunião com a turma de alunos para explicar os objectivos da pesquisa e a finalidade da mesma. O passo seguinte foi a elaboração de um inquérito/questionário, ao qual os alunos tiveram de responder (vide anexo 1).

A seguir, são apresentados os procedimentos utilizados para obter dados que pudessem responder às perguntas de pesquisa.

3.1.1 Recolha de Dados

A recolha foi feita durante todo o ano lectivo, baseou-se na resposta a um inquérito (vide anexo 3 – gráficos com resultados), observação de aula e no final de cada dia, a professora-pesquisadora tomava as suas notas e realizava o balanço, foi também possível registar a evolução do ensino-aprendizagem dos alunos através dos testes realizados pelos mesmos ao longo de todo o ano lectivo, tudo isto foi necessário para o pesquisador se apropriar de todo o contexto e ambiente em que a actividade de ensino-aprendizagem se desenrolava. Conforme discutido por Engestrom (1999b), muitas teorias e estudos já focaram uma díade entre sujeitos que utilizam uma única ferramenta mediadora, já bem definida. No entanto, pesquisas actuais que envolvem a aprendizagem em expansão e transformação, tendo a linguagem como instrumento mediador, tal e qual esta investigação, demandam recursos que possam favorecer a observação de dados de alta-fidelidade. Dessa forma, o pesquisador vê-se posicionado a analisar dados de forma mais ampla, adoptando uma nova visão de mediação, observando uma instrumentalidade

completamente interconectada (Engestrom, 1999b: 09). Instrumentalidade, nesse aspecto, é definida por Engestrom como um sistema de linguagem:

“que inclui não só múltiplos artefactos cognitivos e semióticos, usados para análise e design, mas também ferramentas inteiramente primárias, usadas na prática diária e que se fazem visíveis a exame, reformulação e experimentação. Num ambiente tão denso, todo um grupo de novos processos sócio-cognitivos é exigido – literalmente, uma nova mentalidade deve ser gerada. A própria complexidade do ambiente faz com que a instrumentalidade evolua constantemente. Velhas ferramentas são modificadas e novas são criadas.” (tradução adaptada, 1999b: 9-10).

Sendo assim, os dados não são analisados por um mero observador ou facilitador, mas por um pesquisador que visualiza os seus próprios erros, acertos ou conflitos, em conjunto com as diversas situações de interacção entre os participantes da actividade, o que traz maior rigor e empenho à análise. Além dessa razão, de ordem prática, um outro motivo foi o de me distanciar como professora-pesquisadora da minha acção na sala de aula, o que é fundamental para que pudesse fazer uma análise da minha própria prática, olhando para mim como que para outro.

Por conseguinte, a observação das aulas configurou-se como o recurso mais apropriado para a observação da maneira como a linguagem foi utilizada nas situações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa dessa escola: e estabelece-se como objecto, como instrumento para resultados ou instrumentos para/e resultados. A oralidade foi recuperada pela transcrição das aulas para posterior análise e as observações permitiram a amostragem de outros elementos que puderam ser utilizados como recursos durante as aulas.

3.1.2 O Contexto da Aula

Este trecho do estudo apresenta o desenrolar da actividade, mais especificamente, os quadros espacial e temporal das aulas no Instituto Espanhol de Lisboa.

No que se refere ao contexto, agrupei os elementos numa só discussão sobre o tópico desta pesquisa. O quadro temporal inicia-se pela descrição da aula, ministrada em língua portuguesa nessa escola bilingue, que teve lugar quase sempre pela manhã, com a duração de cinquenta e cinco, em quatro dias da semana (segundas, terças, quintas e sextas-feiras). A turma de alunos em questão participa de um total de seis aulas semanais de português.

A escola oferece educação bilingue para crianças na faixa etária dos três aos dezoito anos, nos programas de Educação Infantil, Primária e Secundária. A todas as turmas de alunos são oferecidos programas em língua materna (castelhano) e língua portuguesa, pois uma característica fundamental que a diferencia de escolas internacionais é o facto de terem contacto com ambas as línguas em diversas situações internas à escola; portanto, os alunos desta escola vêem-se frente a desafios de interacção nas duas línguas, em todos os dias lectivos. Isso não acontece apenas nas aulas, mas no dia-a-dia escolar: no intervalo entre aulas, nas actividades de recreação, nas feiras e eventos internos, enfim, em diversas ocasiões, pois há professores provenientes de Espanha e de Portugal que trabalham com os alunos nesses momentos, bem como visitantes que são falantes de castelhano. Além disso, os alunos participam em diversas actividades que são oportunidades singulares de colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo de sua formação bilingue.

Para facilitar a compreensão do leitor, apresento na parte dos anexos os dois quadros com o Programa de Ensino do Português para o ano lectivo em questão. (vide anexo 2)

Após a recolha de toda a informação possível para este trabalho de pesquisa, detive-me a analisar todos os dados das aulas e, a partir daí, procurei encontrar respostas para as perguntas fundamentais desta pesquisa:

1. De que maneira a língua portuguesa actua como objecto na educação bilingue?

2. Como é que a língua portuguesa é tratada, como instrumento-para/e-resultado do ensino-aprendizagem em contextos bilingues?

A seguir, será apresentada a maneira como ocorreu o procedimento de análise dos dados.

3.2. Procedimento de Análise dos Dados

Para descrever e discutir o papel da língua portuguesa como objecto e instrumento-para/e-resultado mediador de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos bilingues, o procedimento de análise de dados foi fundamentado, a fim de responder às perguntas norteadoras desta pesquisa:

1. “De que maneira a língua portuguesa actua como objecto na educação bilingue?”;

2. “Como é que a língua portuguesa é tratada, como instrumento-para/e-resultado do ensino-aprendizagem em contextos bilingues?”

– foram adoptadas categorias de análise que organizassem os dados de acordo com os critérios de investigação do plano geral do texto, referente à organização de conjunto do conteúdo temático. Dessa forma, foi possível avaliar de que maneira o objecto de ensino-aprendizagem se construiu nas aulas de língua portuguesa. Por fim, foi feita a investigação da forma na qual a linguagem aparece como instrumento/artefacto mediador. Utilizei a investigação de Lucioli (2003), sobre os tipos de perguntas e conhecimento construído para confirmar se o objecto de estudo se transformava no decorrer da actividade, a partir de questionamentos que proporcionassem a reflexão dos alunos a respeito do processo.

Partindo dessa observação, foi possível revelar a maneira como a língua portuguesa se traduziu como um objecto e uma ferramenta mediadora do ensino-aprendizagem em contextos multiculturais, conforme descrito na discussão de resultados, na parte seguinte.

3.2.1. Análise

Para a análise, foram feitos alguns recortes no conteúdo da pesquisa dando enfoque a momentos onde pudessem ser observadas situações nas quais a língua portuguesa se apresentasse tanto como objecto de ensino-aprendizagem quanto instrumento para/e resultados. Das aulas dadas durante o ano lectivo, fui seleccionando situações que mais ilustraram os aspectos em foco. Esses extractos foram seleccionados por se caracterizarem como momentos que melhor ilustraram exemplos para o meu objectivo e para responder às perguntas da pesquisa.

3.2.2. Categorias de Análise

As categorias de análise utilizadas para esta pesquisa foram seleccionadas com o intuito de responder às perguntas norteadoras deste estudo – 1. “De que maneira a língua portuguesa actua como objecto na educação bilingue?”; 2. “Como a língua portuguesa é tratada, como instrumento-para/e-resultado do ensino-aprendizagem em contextos bilingues?”. Para tanto, recorri aos elementos teóricos propostos por Lucioli (2003), sobre os tipos de perguntas presentes nas aulas e no tipo de conhecimento construído a fim de interpretar cada um dos turnos.

Fiz a descrição do contexto de produção, levando em consideração diversos elementos que o compõem, tais como o lugar físico e social da produção; o momento da produção; e o papel social do emissor e do receptor para uma compreensão dos sentidos, significados e modos de produção dos significados a partir de sua colocação sócio-histórica-cultural. Isso tudo permitiu uma maior sustentação para a posterior interpretação dos resultados da análise.

Além de descrever o contexto de produção, a fim de responder às perguntas norteadoras desta pesquisa foram adoptadas categorias de análise que organizassem os dados de acordo com os critérios de análise do plano geral do texto (Bronckart, 1997) referente à organização de conjunto do conteúdo temático para, assim, desvendar a forma como a língua era tratada

como objecto nas aulas. Foi, então, que observei as sequências prototípicas mais frequentes e as escolhas lexicais mais relevantes, que foram enfatizadas com o objectivo de sustentar a interpretação de quais sentidos e significados pareceram estar em negociação na situação de ensino-aprendizagem em questão. No momento seguinte, descrevi o plano geral das aulas que foram seleccionadas a fim de compreender, na sequencialização dos conteúdos abordados nas aulas que materializam acções das actividades, o processo de produção do significado, partindo dos sentidos inicialmente apresentados até à conclusão. Dessa forma, consegui perceber de que maneira traços dos significados puderam estar mais claramente evidenciados e que permitiram a análise da linguagem como objecto, instrumento-para e instrumento-para/e-resultado.

Por meio dos tipos de perguntas utilizadas e pelo conhecimento construído, foi possível perceber de que forma a língua portuguesa mediou o conhecimento nesta actividade, pois isso permitiu-me visualizar como informações, sentidos e significados foram estabelecidos a partir da função de cada uma das perguntas, como proposto por Luciola (2003: 09), pois cada uma delas permite, a seu modo, construir conhecimentos e constituirmo-nos como seres, a partir das trocas que são feitas, gerando conflitos e intervenções que envolvam os sujeitos no acto de pensar. Tais conflitos e intervenções proporcionam a linguagem tornar-se instrumento-e-resultado, pois a partir dos questionamentos que se constroem durante as discussões, a linguagem permite-nos transformar a nós mesmos e à nossa realidade, a partir de interações.

Por fim, observei como os integrantes dessa actividade social de ensino-aprendizagem construíram o seu objecto e instrumento de mediação e transformação, para a expansão do entendimento de si mesmos e das suas ferramentas através das interações verbais articuladas na actividade a partir da análise dos elementos constitutivos da situação comunicativa, tais como o contexto, o sistema, a organização estrutural e os tipos de relações. Um estudo a respeito das relações entre constituintes textuais configura-se por uma análise não mais de frases abstractas, mas sim de práticas ou discursos

actualizados nas situações concretas de comunicação. Portanto, é necessário um levantamento de todos os elementos presentes nessa relação a fim de compreendermos como o todo se estrutura, iniciado, pois, pelos elementos do contexto de produção, seguidos pela configuração do sítio (espacial e temporal), pela distribuição de papéis, pelo sistema de turnos, pela organização estrutural e pela análise das relações interpessoais, simétricas (contribuição efectiva para o desenvolvimento do tópico conversacional do fragmento por ambas as partes) ou assimétrica (direccionamento da conversação por parte de um dos elementos).

De acordo com Galembeck (2003: 65) a alternância de papéis entre os interlocutores durante a conversação é uma característica marcante dessa situação. Alternamos as nossas atribuições na interacção ora como falantes, ora como ouvintes e é esse revezamento de papéis que nos permite compreender a organização do texto conversacional. Além disso, a função de cada turno proporciona-nos identificar se são nucleares (veiculando informações) ou inseridos (têm a função de indicar que um dos interlocutores aceita e assume a posição de ouvinte), o que auxilia a percepção do papel de cada interlocutor na conversação. Isso ajudou-me a identificar a maneira como cada um dos participantes (professora e alunos) actuou na construção da língua portuguesa como instrumento da actividade.

Para interpretar as funções dos turnos, utilizei o quadro teórico proposto por Lucioli (2003) no que toca a tipos de perguntas e conhecimento construído, o que indicou o tipo de posicionamento de cada pergunta no turno, de cunho argumentativo- analítico, descritivo ou narrativo, o que também permitiu definir a construção do instrumento nas aulas de português. O conjunto de tipos de perguntas de Lucioli (2003) é composto por perguntas para organizar a aula, para reformular respostas, perguntas temáticas, perguntas problematizadoras, perguntas de conteúdo, perguntas de acompanhamento, perguntas de incentivação, perguntas de confirmação, perguntas de vocabulário e de complementação. Apresento o quadro abaixo com um resumo dos aspectos de cada tipo de perguntas.

QUADRO 1 – TIPOS DE PERGUNTAS
(Baseado em Lucioli, 2003:66)

| TIPOS DE PERGUNTA | CARACTERÍSTICAS |
|------------------------------------|--|
| Pergunta Para Organizar a Aula | Organiza os alunos no espaço da aula e início das actividades. |
| Pergunta Para Reformular Respostas | Apresenta como o erro é tratado pela professora e de que maneira a linguagem mais apropriada pode ser utilizada. |
| Pergunta Temática | Traz à tona o referencial pessoal dos alunos sobre o tema das aulas. |
| Pergunta Problematicadora | Retoma conceitos já trabalhados e auxilia os alunos a criar seus próprios conceitos. |
| Pergunta de Conteúdo | Pergunta fechada, cujas respostas já existem na actividade, testa a língua-alvo dos alunos. |
| Pergunta de Acompanhamento | Dá pistas sobre o andamento da aula. |
| Pergunta de Incentivação | Convida os alunos a participarem da aula. |
| Pergunta de Confirmação | Confirma conteúdos discutidos em aula. |
| Pergunta de Vocabulário | Verifica se os alunos compreendem o que é dito pela professora ou o que é apresentado na actividade. |
| Pergunta de Complementação | Complementa a fala dos alunos. |

Os tipos de conhecimento, conceitos também utilizados por Lucióli, foram muito úteis para que se pudesse definir a maneira como o conhecimento havia sido construído nas aulas e de que forma a construção desse conhecimento constituía o papel do professor e dos alunos. Se houvesse conhecimento de cunho técnico, existiria a possibilidade de se classificar e/ou controlar saberes durante a interacção. Se fosse prático, teria relação com a forma utilizada pelos sujeitos da interacção para se situar no mundo. E, por último, e mais relevante para este estudo, o conhecimento emancipador. Se estivesse presente, indicaria que durante as aulas houve possibilidade de se compreender e questionar a aprendizagem. Por conseguinte, foi de grande ajuda para compreender a maneira como o objecto da aula se constituiu. A seguir, apresento um quadro resumido dos tipos de conhecimento construído e as suas características:

QUADRO 2 – TIPOS DE CONHECIMENTO CONSTRUÍDO

| TIPO DE CONHECIMENTO | CARACTERÍSTICAS |
|----------------------|--|
| Técnico | Pode ser medido e qualificado. Classifica, regula e controla, a partir de métodos hipotético - dedutivos ou empírico-analíticos. |
| Prático | Auxilia os alunos a definir as suas acções no mundo. |

Proponho, então, um quadro explicativo e resumido das categorias de análise estabelecidas para este estudo, logo a seguir.

QUADRO 3 – RESUMO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

| PERGUNTAS | CATEGORIAS DE ANÁLISE |
|--|--|
| 1. De que maneira a língua portuguesa actua como objecto na educação bilingue | <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de Perguntas (para organizar a aula, reformular respostas, temáticas, problematizadoras, de conteúdo, de acompanhamento, de incentivação, de confirmação, de vocabulário, de complementação); - Conhecimento Construído (técnico – explicação causativa, prático – entendimento, emancipatório – reflexão); |
| 2. Como é que a língua portuguesa é tratada, como instrumento-para/ e-resultado do ensino aprendizagem em contextos bilingues? | <ul style="list-style-type: none"> - Sequências Prototípicas: 1. Descritiva, 2. Explicativa, 3. Argumentativa, 4. Narrativa, 5. Dialogal; - Tipologia dos Turnos (inseridos, nucleares). |

3.2.3. Categorias de Interpretação

Nesta secção, exponho as minhas escolhas quanto às categorias de interpretação dos dados. Por acreditar que os componentes de uma actividade formam um sistema, que se compõem como a unidade de análise, nesta pesquisa optei por fazer uma análise descritiva da sala de aula de português, com a participação da professora-pesquisadora e dos alunos do sexto ano de escolaridade. Partindo da descrição da actividade e os seus componentes, determinei os elementos essenciais do sistema, fundamentados na Teoria da

Actividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Em seguida, observei as perspectivas de linguagem que se traduzem na forma como o objecto é constituído/apresentado nas aulas de língua, de acordo com Bakhtin (1929/2004). Dessa forma, pude observar como a língua portuguesa se apresentou na actividade de ensino-aprendizagem bilingue, possibilitando analisar as manifestações do objecto/instrumento e o seu papel mediador durante a actividade. A seguir, apresento um quadro que ilustra melhor um resumo das categorias de interpretação que escolhi.

QUADRO 4 – RESUMO DAS CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO

| PERGUNTAS | CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO |
|--|--|
| 1. De que maneira a língua portuguesa actua como objecto na educação bilingue? | - Descrição do objecto e do instrumento na actividade (TASCH); - Perspectivas de Linguagem (Compreensão Dialógica da Linguagem – Bakhtin, 1929/2004); |
| 2. Como é que a língua portuguesa é tratada, como instrumento-para/ e-resultado do ensino aprendizagem em contextos bilingues? | - Instrumento-para-resultado e instrumento-e-resultado (Newman e Holzman, 1993). |

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Trabalhos em pequenos grupos facilitam o aprendente, mas cabe ao educador acompanhar individualmente o aluno. Vejam alguns exemplos de actividades desenvolvidas na escola para verificar a maneira como a língua portuguesa actua como objecto na educação bilingue:

Trabalho em grupos de dois, trabalho em equipas. O trabalho em grupos pequenos amplia as interacções, facilitam o processo de aprendizagem. Essas equipas podem ser formadas espontaneamente, mas podem também ser determinadas pelo professor. “O que se procura é exactamente o confronto de

diferenças que levam a novas descobertas”. Não se trata de fazer trabalho em grupo para que todo o mundo pense igual e produza a mesma coisa. Outro aspecto positivo do estudo em parcerias é o estímulo, a autonomia. Em cada trabalho com os seus colegas, os alunos caminham claramente de um nível de alta dependência do professor para completa independência na formulação de hipóteses. O professor acompanha cada aluno para auxiliá-lo na superação das dificuldades. O professor precisa conhecer o desenvolvimento real da criança, mas não pode parar por aí. É pelo auxílio directo, com explicações, pistas e sugestões, que o aluno avança, consolidando o desenvolvimento que era apenas potencial. No trabalho individual respeita-se a zona proximal de cada um, pois ela não é homogénea para o grupo.

Se a linguagem (alfabetização) é o principal instrumento de intermediação do conhecimento e equivalem ao desenvolvimento de uma linguagem interna, as actividades de fala, escrita e leitura ganham a maior importância. Eu tentei então diversificar técnicas que enfatizem essas acções. Uma delas são os textos sugeridos, em que o professor desafia o aluno a escrever a partir de diferentes modelos. Pela análise das características estruturais em texto, os aprendentes devem criar as suas histórias seguindo aquele padrão. Mas, os textos livres, também são estimulados. Outra actividade é a roda de leitura, em que os alunos debatem as suas interpretações. Uma das estratégias é o “conto e o reconto”, em que os estudantes ouvem uma história e devem recontá-la ou escrevê-la do seu ponto de vista.

Na linguagem, ou seja, na alfabetização enfatizam, textos, acções que elevem a consciencialização do ser humano como cidadão responsável e através da leitura e escrita, cresçam e renovem a cada geração com espontaneidade de uma árvore, para acompanhar o fluxo da própria vida já que a Educação é vida plena e não mera preparação para ela.

Com base na observação da turma e com todos os trabalhos realizados com a mesma, pude verificar que a leitura era o que mais aliciava os alunos. Ao constatar essa situação o estímulo à leitura tem sido objecto de preocupação constante no quotidiano escolar, alvo de inúmeros programas

governamentais, tal como o Plano Nacional de Leitura. A verdade incontestável é que o acto de ler é fundamental na formação académica do aluno, e que é considerável parcela de responsabilidade no desenvolvimento das habilidades de leitura que recai sobre a escola.

A valorização da leitura considerada num sentido amplo advém da sua importância para a inclusão do sujeito numa cultura letrada. Nesse sentido, o acto de ler ultrapassa, num primeiro patamar, habilidades de simples decodificação; num segundo a capacidade de atribuir sentido ao que foi decodificado; e ancora-se, finalmente, na habilidade de compreender o que nos chega por meio das informações colhidas, analisando-as e posicionando-nos criticamente a elas. Sob tal ponto de vista, o domínio das habilidades específicas da leitura traduz-se como um dos atributos que evitam a evasão escolar, oferecem ao sujeito melhores oportunidades no mercado profissional e permite exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

De seguida, apresento em forma de gráfico os resultados que surgem de um questionário realizado a alunos aprendentes de língua portuguesa como segunda língua e alguns de língua materna, que se encontram em imersão linguística no que respeita à língua portuguesa.

Tal questionário teve como alvo um público infantil e têm como objectivo analisar as suas características de modo a que a interpretação dos dados obtidos seja o mais fiável possível.

3.4 Análise e demonstração de resultados do questionário realizado numa turma de 6º ano, com um total de 22 alunos.

Gráfico 1

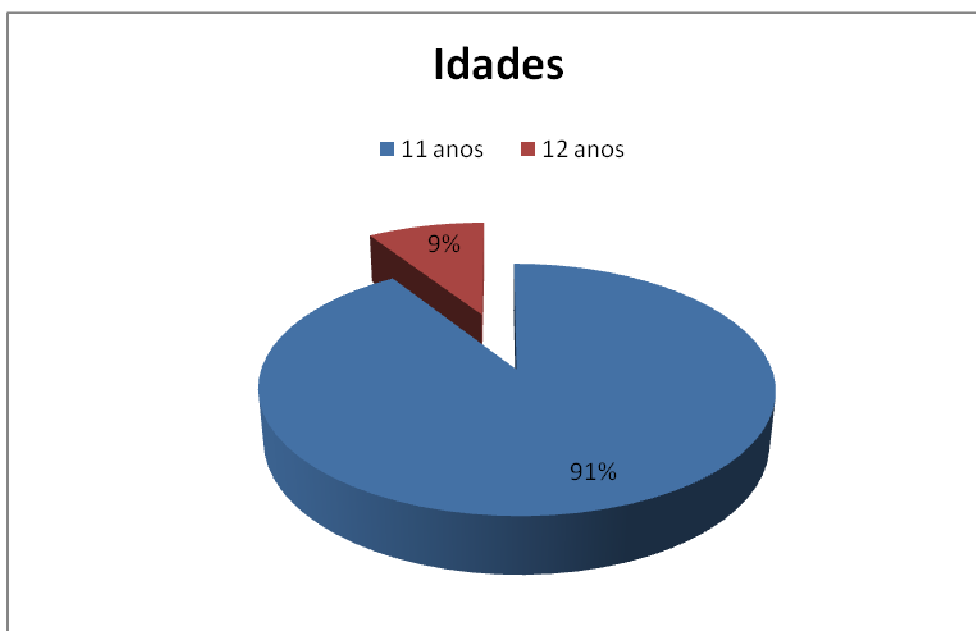


Gráfico 2

Para uma noção mais real do público aprendente e das suas origens foi necessário ter em linha de conta as possíveis nacionalidades dos falantes da amostragem.

O gráfico mostra que os inquiridos têm, fundamentalmente, a nacionalidade: espanhola (50%) e, deste modo, se mostra a urgência com que era preciso implementar a língua portuguesa equitativamente à língua castelhana. Para além disso cerca de 18% da população escolar abrangida é de nacionalidade portuguesa, ou seja, terá a sua aprendizagem da língua como LM.

Segundo uma observação directa do gráfico, grande parte dos alunos de língua portuguesa tem dupla nacionalidade (18%), e, por último 15% dos alunos têm outras nacionalidades. Para estes últimos teremos então o caso de a aprendizagem da língua portuguesa e da língua castelhana serem LE. Assim temos vários cenários dentro de uma sala de aula: os falantes de nacionalidade portuguesa são aprendentes de LM; os falantes espanhóis são aprendentes de L2.



Gráfico 3

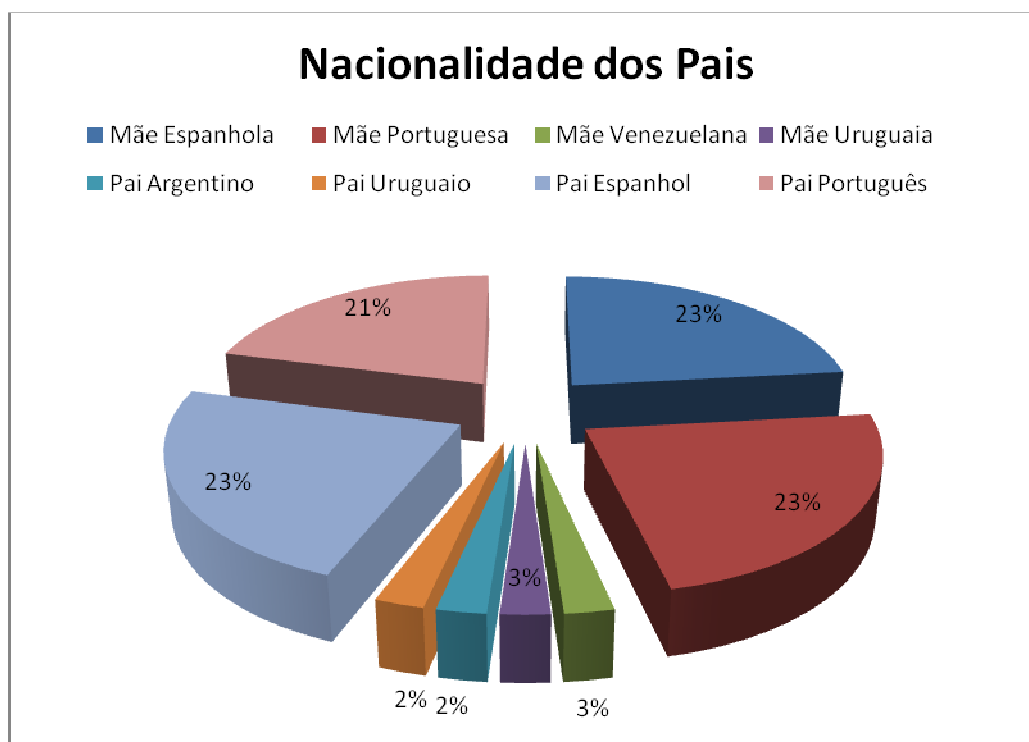
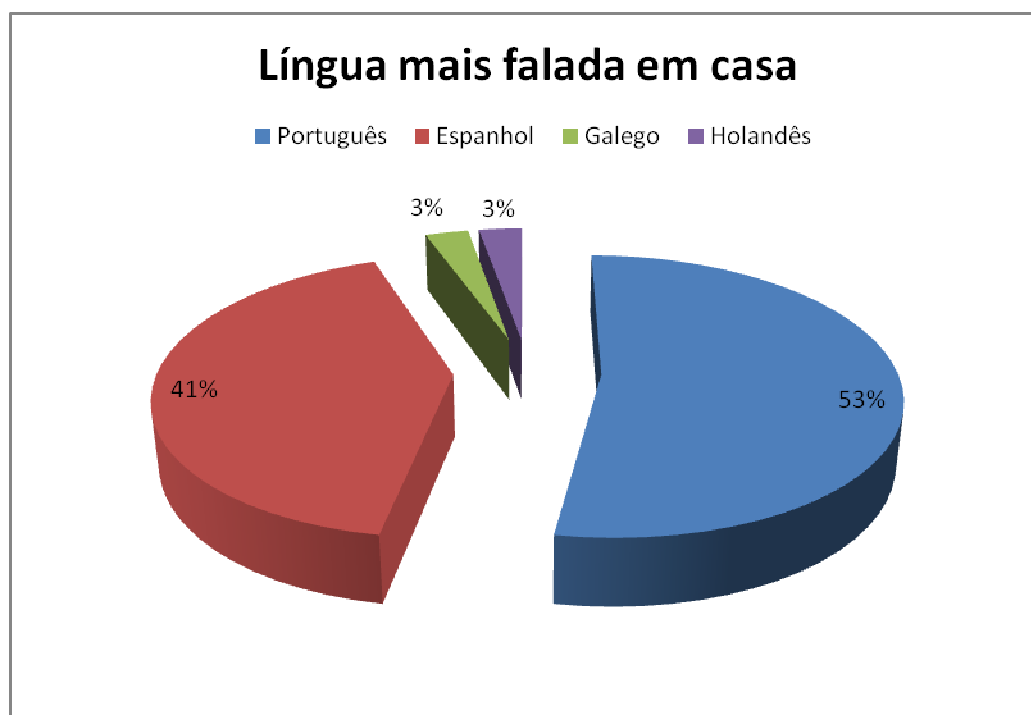


Gráfico 4

Distribuição dos inquiridos por línguas faladas no domínio privado

Entenda-se por domínio privado como refere o QECR “onde o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em actividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de actividades lúdicas, a dedicação a outros interesses pessoais”¹⁸

De acordo com o gráfico abaixo, pode verificar-se que a grande maioria dos inquiridos num domínio privado fala português (53%), seguindo-se a língua espanhola (41%).



Como se pode observar a língua portuguesa está presente na grande maioria das conversações realizadas pelo público aprendente fora do contexto escolar. Contudo, este uso prende-se com a oralidade, visto que não há grandes noções das questões gramaticais, ou seja, outra das competências a ser desenvolvida por estes alunos.

No seu quotidiano é maioritariamente a língua portuguesa aquela que é a mais utilizada visto que alguns aprendentes referem que tanto utilizam uma como a outra, porém a LP está sempre presente.

¹⁸ Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*, pág. 76

Gráfico 5

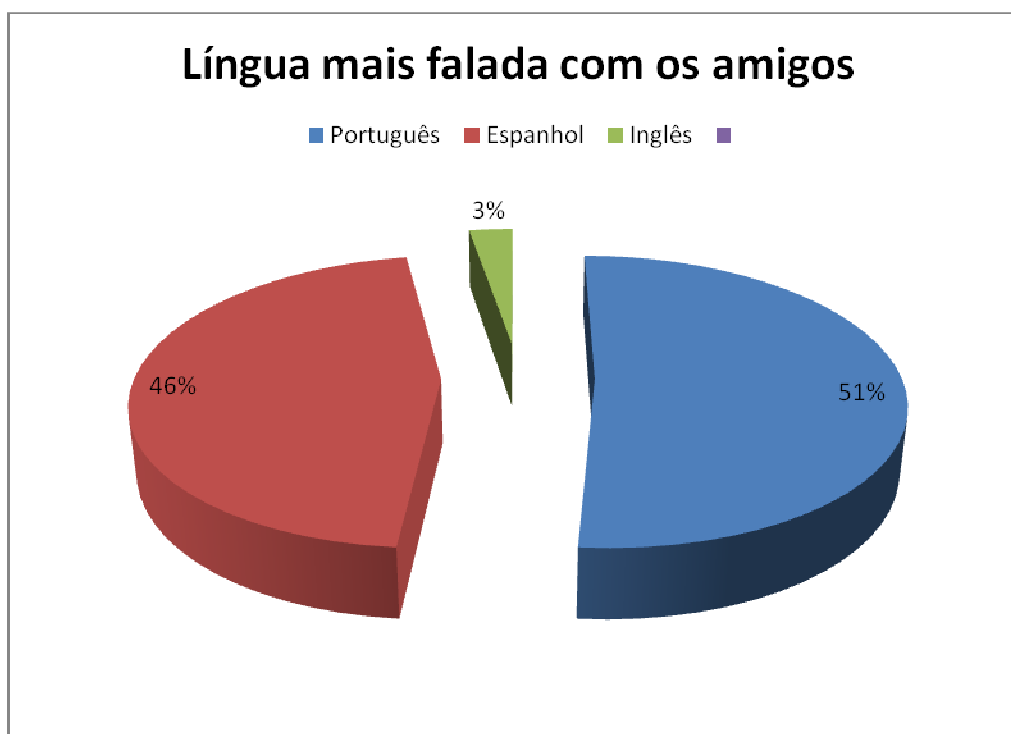


Gráfico 6

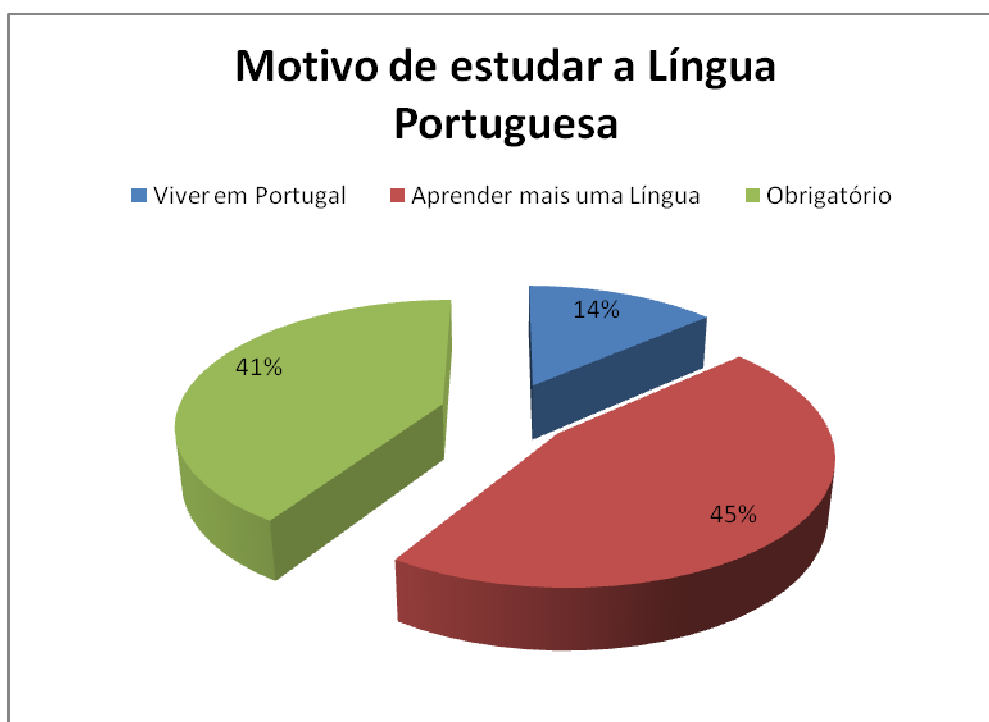


Gráfico 7

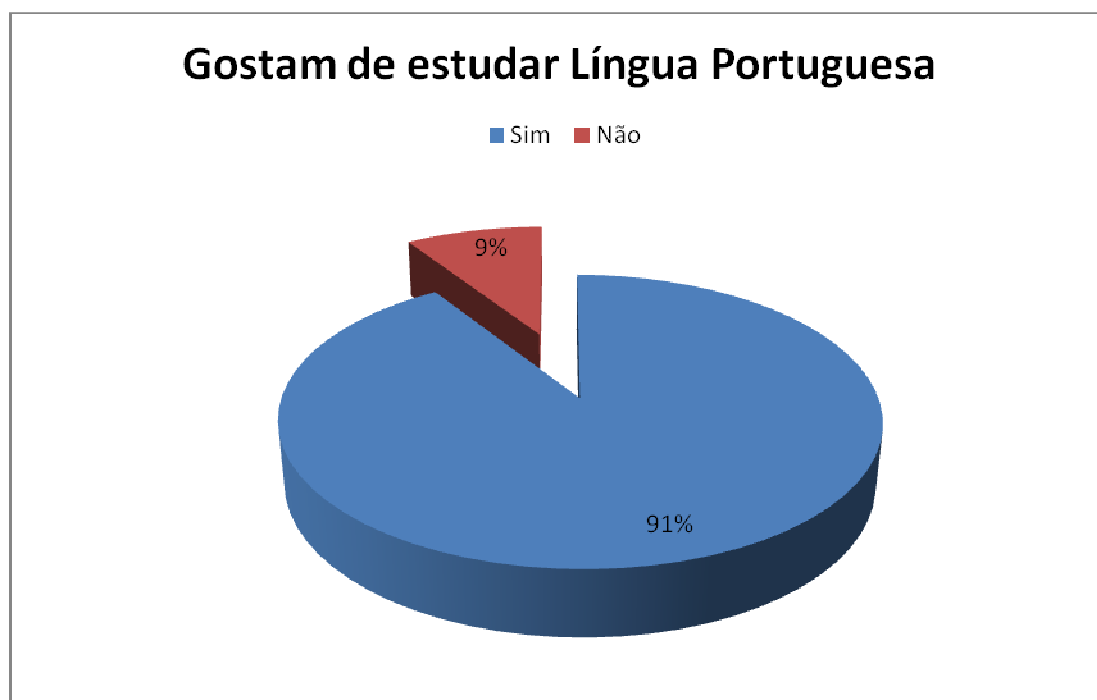


Gráfico 8

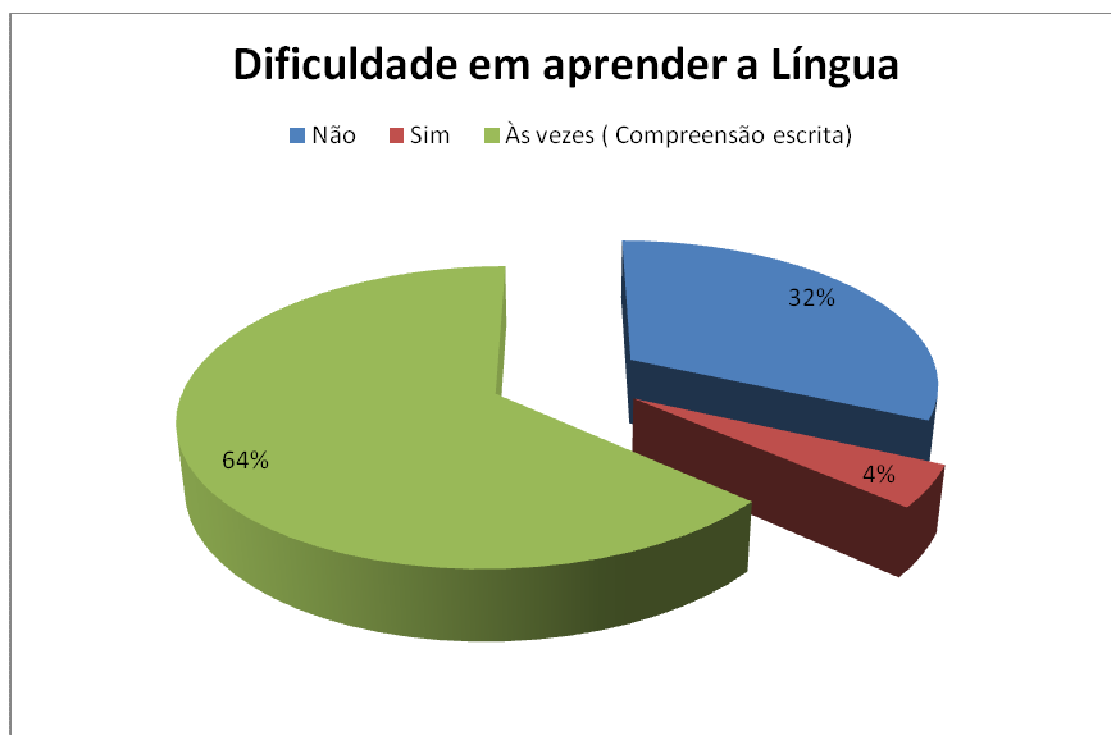


Gráfico 9

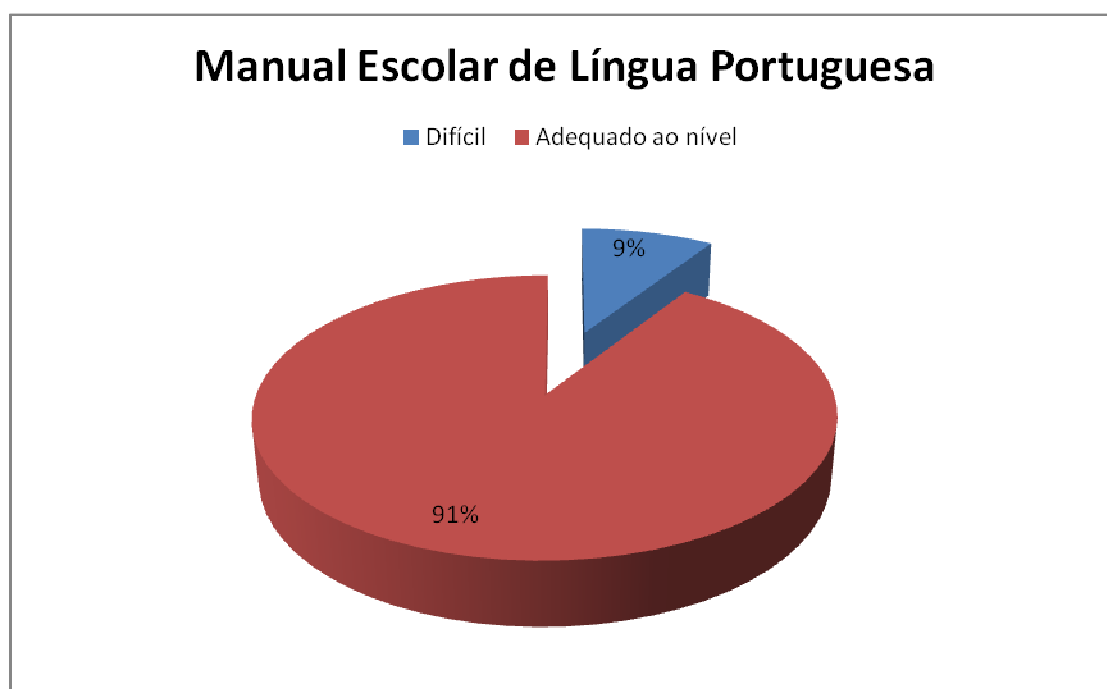


Gráfico 10

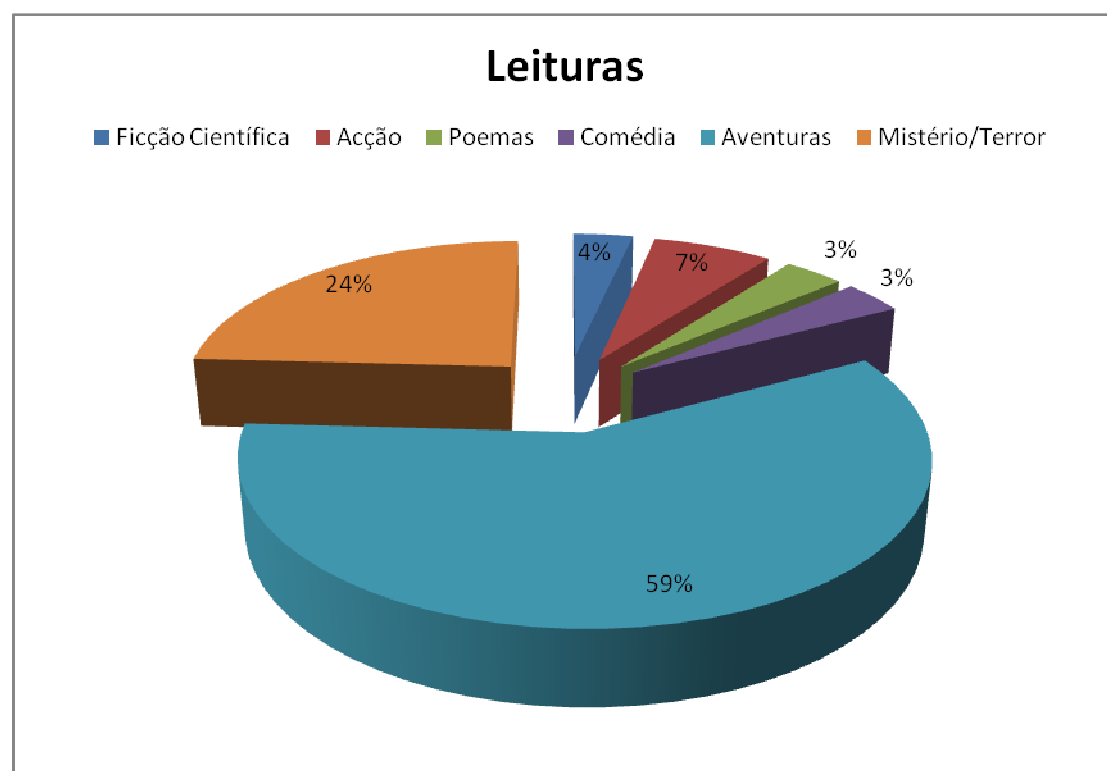


Gráfico 11

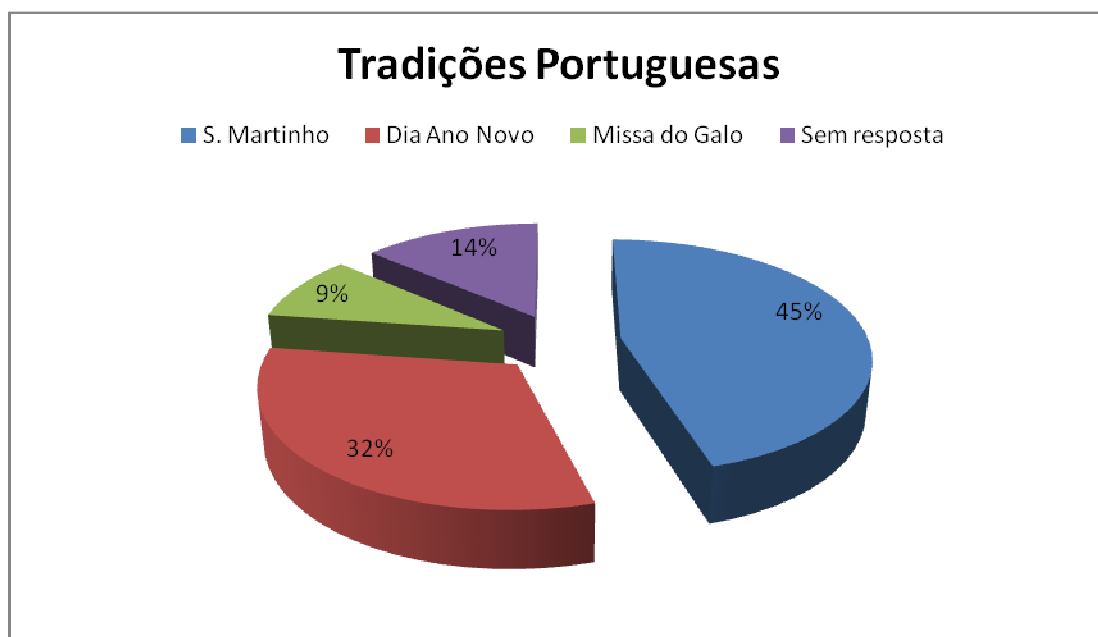
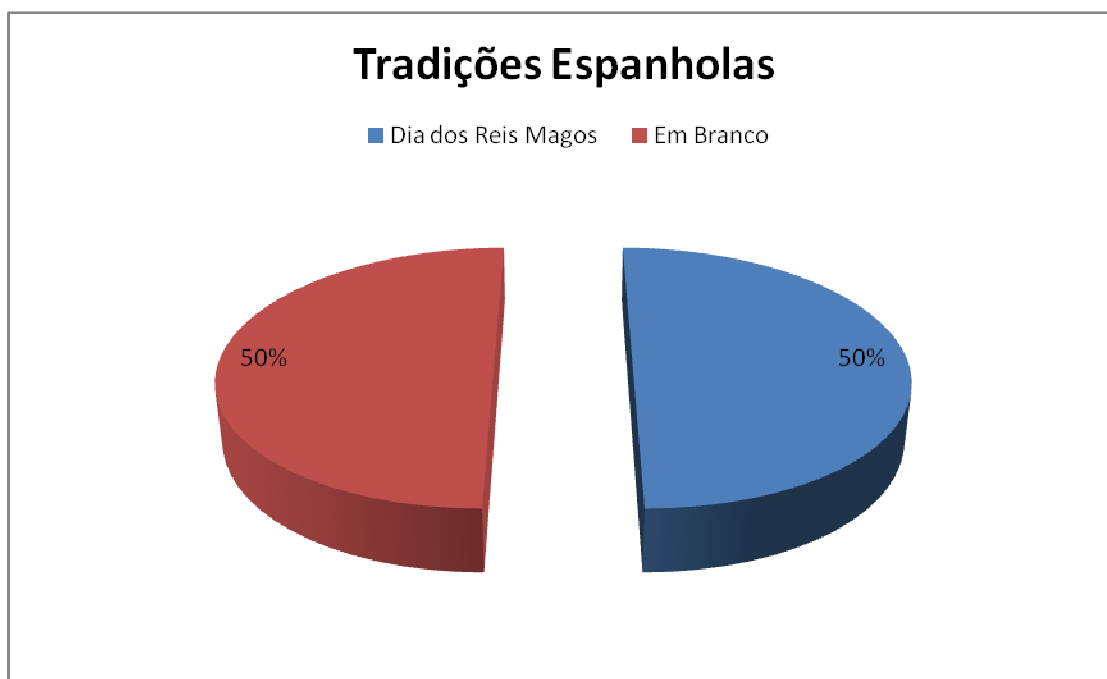


Gráfico 12



Não quero terminar esta análise sem falar das Propostas no âmbito da Educação Intercultural e nas acções a levar a cabo no âmbito da educação intercultural que são variadíssimas. Na impossibilidade de as enumerar a todas, deixo algumas propostas:

- Analisar o contexto sociocultural da escola e tomar consciência da diversidade cultural para definir posteriores actuações.

- Através do Projecto Educativo de Escolas, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma – trabalhar segundo a realidade existente na escola.

- Formação de professores, proporcionando-lhes acções de formação, cursos variados, apresentação de materiais.

- Utilização de materiais e apoios diversos – Podem contactar vários organismos de apoio que possuem bons materiais de fraca divulgação. Primeiro é conveniente analisá-los, estudá-los e seguidamente adaptar as propostas ao contexto do nosso trabalho.

- Proporcionar aos alunos instrumentos de análise e valorização crítica das diferentes realidades socioculturais. Incentivá-los a combater preconceitos, estereótipos de forma a adoptarem atitudes positivas em relação à diversidade.

- Uso diverso de técnicas e modalidades de trabalho: prático, de investigação, observação, debate, etc.

- Trabalhar a leitura infantil e juvenil, ou outras, no Ensino Secundário. São muitos os livros que abordam os temas da diversidade, convivência, tolerância e diferenças culturais. Basta que o professor adopte um desses livros para poder trabalhar a multiculturalidade.

- Outras, nomeadamente dinamizando espaços escolares como o refeitório, biblioteca, pátio, ou através de clubes, relação com as famílias, entidades do meio local, etc.

As principais linhas da educação intercultural requerem, para a sua implementação, suportes oficiais efectivos e um envolvimento de todos os membros da comunidade educativa (professores, alunos, pais, pessoal não docente, elementos de gestão e administração, agentes da comunidade). São elas:

- 1- O reconhecimento mútuo das culturas e das suas interacções.
- 2- O reconhecimento do valor das diferentes culturas de um modo que não esconda relações de dominância mas realce o estatuto das culturas emigrantes.
- 3- A educação intercultural como um princípio fundamental que sustenta toda a actividade escolar e alarga os interesses da escola.
- 4- A necessidade de mudar os critérios de avaliação, socialmente influenciados e etnocêntricos, e repensar os padrões aceite.
- 5- A introdução da aproximação intercultural em todas as áreas da organização e da vida da escola.
- 6- A capacidade de todos os alunos experimentarem a comunicação uns com os outros de um modo real e positivo, repartirem a mesma experiência e sentirem-se igualmente aceites.
- 7- A presença simbólica das línguas-mãe na escola.
- 8- Uma aproximação pluralista à aquisição do conhecimento.
- 9- A arte, utilizada como meio de apreciação de diferentes culturas.
- 10- A comunicação efectiva entre escola/família/meio social.
- 11- O reconhecimento de que a educação intercultural reforça a solidariedade entre países com diferentes níveis de recursos.
- 12- A necessidade de treinar os professores como elemento-chave para o interculturalismo. Em suma, reconhecer a igualdade de direitos a todas as culturas de modo a que, através desta interacção, a sociedade e todos os seus membros saiam mais completos e enriquecidos.

Existe um discurso oculto que generaliza a ideia de que a educação intercultural só tem sentido nas escolas frequentadas por alunos de diferentes culturas, visivelmente diferentes pela cor da pele, língua, país de origem. Com esta perspectiva nega-se ao resto dos alunos o conhecimento explícito e amplo da diversidade cultural, da existência de “outros” e consequentemente o estudo da tolerância, conhecimento e respeito das outras culturas, assim como a promoção de atitudes anti-racistas que este tipo de educação supõe.

Por isso, deixo aqui um alerta para a dinamização de uma educação intercultural em cada escola, em cada turma, em cada aluno.

Conclusão

Neste trabalho investiguei o ensino bilingue na educação, apoiado em pesquisas sobre o bilinguismo, onde proponho uma reflexão sobre as características de uma pedagogia de projectos na educação, a partir da análise de uma experiência com projectos didácticos realizada com crianças, com idades entre 11 e 12 anos, em uma escola bilingue (espanhol/português) em Lisboa. Este estudo apresenta, portanto, o resultado dessa experiência. Tanto a abordagem de projectos, como a aquisição de uma segunda língua por crianças têm sido objecto de intensa pesquisa nos últimos anos. Entretanto, pesquisas em que o foco seria o trabalho com projectos, usado como uma estratégia para a aprendizagem em todas as áreas da educação primária, utilizando uma segunda língua como meio de ensino, não têm surgido com frequência, ainda que a incidência desses factores em conjunto não seja rara.

Para promover a integração dos alunos provenientes de outras nacionalidades, no sistema de ensino português, por exemplo o Ministério da Educação descentralizou o processo de concessão de equivalências e definiu actividades de apoio para estes estudantes.

Este plano de acção foi elaborado tendo em conta a profunda alteração verificada no público escolar, estabelecendo medidas adequadas à situação específica destes alunos, com o objectivo de contribuir para a sua plena integração no sistema educativo.

A primeira medida consiste na definição de um novo regime de equivalência de habilitações estrangeiras, que visa clarificar, simplificar e agilizar o processo de instrução dos pedidos, ao mesmo tempo que contribui para o aprofundamento da autonomia das escolas.

A aprovação de um diploma vem dar resposta à necessidade de criar mecanismos que permitam a integração de indivíduos provenientes de outros sistemas educativos, de uma forma célere, no sistema português.

A segunda medida pressupõe o desenvolvimento de actividades de apoio efectivo aos alunos que tenham a Língua Portuguesa como Língua Não Materna.

Os alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna vão ser incluídos em três grupos de proficiência linguística – iniciação, intermédio e avançado – consoante o resultado do diagnóstico efectuado.

Os alunos integrados no nível avançado consideram-se aptos no domínio da língua portuguesa, o que lhes permite acompanhar o currículo nacional, podendo a escola desenvolver actividades de enriquecimento no âmbito da Língua Portuguesa como Língua Não Materna.

Pode-se afirmar que os cidadãos devem “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”¹⁹, pois “entende-se a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vista à formação pessoal, académica ou profissional, deve ser a grande meta do ensino-aprendizagem da língua estrangeira”²⁰.

Para melhor apreender os conceitos que insistidamente tenho vindo a estudar ao longo deste trabalho surgiu a necessidade de compreendermos a vida de quem imigra para o nosso país e vai frequentar os estabelecimentos de ensino onde se lecciona a Língua Portuguesa.

A análise parte de uma perspectiva sociocultural, da teoria de Vygotsky, recentemente utilizada como fonte de compreensão para o processo de aquisição de uma segunda língua. Observou-se que nesse processo as crianças são colocadas em situações que são práticas sociais de investigação, de busca de informações nas quais as novas aquisições linguísticas são significativas. A abordagem de projectos didácticos na experiência relatada constituiu uma estratégia facilitadora e, ao mesmo tempo, envolvente para as crianças, o que possibilita uma aprendizagem significativa, onde as aquisições ocorrem de modo natural.

¹⁹ OEI, 2006

²⁰ OEI, 2006

Assim, quando a criança aprende, ela “envolve-se” no espaço circunscrito pelo nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial consolidando o desenvolvimento. Tais proposições levam-nos a reafirmar a importância do professor para o processo de desenvolvimento dos alunos, pois ele está directamente relacionado com as formas que o professor aborda no processo de alfabetização, assim como as oportunidades que ele oferece para que os alunos dele se apropriem.

Posso afirmar que o aprendente não se dá exclusivamente a partir da relação professor/aluno que se estabelece dentro da sala de aula, mas a partir do exercício social dos mesmos, no contacto com a realidade em que os professores e alunos estão envolvidos, ou seja, é o exercício social do conhecimento que permitirá aos alunos darem um sentido próprio para o conhecimento oferecido pela escola.

Como assinali anteriormente, o conceito de zona de desenvolvimento das crianças numa perspectiva histórica – tanto retrospectiva, como prospectiva. Nesse sentido, ao operacionalizarmos tal conceito na nossa prática pedagógica, estaremos estabelecendo um diagnóstico e um prognóstico das crianças, o que possibilitará planejar estratégias educacionais para que elas consigam superar o seu nível de desenvolvimento real.

Do ponto de vista psicológico, é perceptível que o processo de escolarização promove o desenvolvimento cognitivo nas crianças, e é este processo de desenvolvimento que também foi tido em conta neste estudo.

Compreender o processo educacional formal sob esta óptica implica levarmos em consideração, no processo de avaliação, as maneiras como os alunos/professores se apropriam (cognitivamente e socialmente) do processo de alfabetização escolar num sistema bilingue e como eles os operacionalizam na interpretação da realidade social em que estão inseridos.

As crianças ao entrarem na escola trazem uma série de conceitos aprendidos nas suas relações sociais. Na escola têm contacto com conceitos

que não estão relacionados com as suas experiências imediatas com a realidade – eles são mais abstractos, distantes do seu quotidiano. Este encontro – entre conceitos quotidianos e conceitos científicos – cria uma contradição, que se supera na medida que o aluno exercita os conceitos, tendo em conta que a aprendizagem é realizada em duas línguas.

O processo ensino-aprendizagem, no entanto, não se encerra na relação professor/aluno.

Analisando a apropriação da escrita em aulas de alfabetização podemos afirmar que o processo de apropriação conceptual se dá, principalmente, nas relações extra sala de aula, nas relações que os alunos estabelecem nos mais variados contextos relacionais. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve contemplar tais momentos: momentos em que a criança exercita os conceitos aprendidos tanto no contexto escolar como extra-escolares, momentos em que ela tem a oportunidade de interpretar a acção dos adultos, momentos em que ela tem a possibilidade de expressar os sentidos que atribuiu aos conceitos, modificando-os a partir das relações que estabelece.

Uma outra forma de análise do processo de aprendizagem de conceitos refere-se às mudanças que se estabelecem na relação entre pensamento e linguagem, mostra-nos que à medida que nós vamos interiorizando os conceitos, o nosso pensamento vai ficando mais abreviado, denotando-se pela densidade dos conceitos. Isto é, nós atribuímos aos conceitos – quando os exercitamos junto à realidade – vários sentidos, sentidos que são resgatados conforme os contextos sociais em que estamos inseridos, neste caso o da Língua Portuguesa e o Castelhana.

As ideias discutidas acima têm como perspectiva situar o processo ensino-aprendizagem, assim como a avaliação do mesmo, sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural, “cujo objectivo é explicar as relações entre as acções humanas e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais tais acções ocorrem”, ou seja, tais processos devem ser abordados a partir das histórias culturais (da instituição escola, das pessoas, etc.) que

participam do processo ensino-aprendizagem, bem como os sentidos que lhe são atribuídos.

Neste sentido pensarmos o processo de alfabetização escolar (dentro do contexto social em que ela se desenha), implica reconhecermos que são vários os significados a ele atribuído, e os seus desdobramentos dentro das escolas expressam/reflectem concepções de homem, de mundo, de sociedade, de organização do currículo, dos tempos, ritmos escolares.

Na medida que situa os indivíduos (professores x alunos) nela envolvidos dentro de um processo histórico (individual/social), considera o conhecimento com algo que se constrói/reconstrói conforme as relações objectivas que estabelecem entre os indivíduos (e entre esse e o meio ambiente).

O processo de aprendizagem proposto implica o reconhecimento de que o objecto a ser avaliado, não é nem o que o aluno aprendeu, nem o que o professor ensinou, mas a produção de conhecimentos que esta relação proporcionou, bem como os seus possíveis desdobramentos (as potencialidades) futuros, enquanto possibilidades no descobrir a realidade dos actores que estão envolvidos neste processo.

Tendo em vista que a relação pedagógica é uma actividade arbitrária, vale ressaltar a importância do papel do professor na aprendizagem dos seus alunos: seja na organização do currículo, seja na apresentação do conteúdo, entendemos que através da perspectiva proposta, o professor poderá resgatar-se enquanto sujeito histórico, na medida que tem a possibilidade de identificar-se com o produto do seu trabalho – as mudanças que a relação professor x aluno x conhecimento produz, tanto na vida dos alunos, como nas suas próprias vidas.

O enfoque sócio-histórico-cultural aqui pretendido, por sua vez, necessita ser ampliado e desenvolvido, principalmente no nosso meio, tendo em vista as muitas interpretações que estão sendo desenvolvidas nas obras de um de seus fundadores – Vygotsky. Nesse sentido, cabe-nos a tarefa de

elaborarmos pesquisas, tanto do ponto de vista teórico quando empírico, para que possamos de um lado, termos mais clareza dos pressupostos que os subsidiaram, e de outro, superar as lacunas e as interrogações que ainda persistem na sua operacionalização para a compreensão dos fenómenos psicológicos humanos.

Através de todos os argumentos que fui citando na minha pesquisa, pude desenvolver uma forma de procurar informações, ampliar os meus conhecimentos e comparar com o quotidiano da criança na sala de aula.

O objectivo é ampliar o universo de expressões da criança para facilitar a incorporação da escrita e da leitura. A alfabetização sociocultural não se pauta por fases (como pré-silábica). A ênfase é provar que é na elaboração da fala, da escrita e da leitura como desenvolvimento mental, neste caso tendo em conta o contexto bilingue.

O papel do professor, que é o condutor do processo, actua na zona de desenvolvimento proximal. A sua intervenção é directa, pois deve ajudar a avançar. Os alunos acham muitas coisas, mas não podem ficar no “pensar que é ou não é”. O professor deve saber mais e deve sistematizar os conhecimentos.

Exemplo disso é que podemos considerar a cópia como um instrumento utilizado, é como um ponto de partida para que o aluno possa realizar as suas próprias descobertas. Nesse sentido, a oferta de modelos de textos, é uma estratégia válida, mas desde que resulte numa actividade criativa, não simplesmente como cópia mecânica.

O erro, que faz parte do processo do aprendente, o professor deve apontá-lo sempre para que a criança corrija. Não se pode esperar que o aluno descubra sozinho onde errou.

Por exemplo, o educador Vygotskyano desempenha um papel activo dentro da sala de aula. As posições de Vygotsky sobre o papel da escola e dos educadores são base das principais diferenças pedagógicas e didácticas entre o sociocultural e o construtivismo da inspiração Nigeriana. Pouco preocupado

com as fases do desenvolvimento mental, onde propõe uma escola que “puxe” pelo aluno, que o faça avançar. E tragam claramente o papel do professor como condutor do processo.

Nessa perspectiva a educação não fica à espera do desenvolvimento intelectual da criança. Ao contrário, a sua função é levar a criança adiante, pois quanto mais ela aprende, mais se desenvolve mentalmente, por isso a oportunidade de desenvolvimento da criança incluída num sistema educativo bilingue é grande. E, o objectivo *mais importante* que me levou a estudar Vygotsky: é que a criança que cresce neste ambiente terá mais oportunidades de desenvolver-se intelectualmente na nossa sociedade, sendo produtiva e útil e tornando-se cidadã capacitada. E, o meu objectivo era chegar à conclusão que se uma criança nascesse com certas limitações intelectuais, motoras ou biológicas (factor biológico preponderam sobre os sociais, segundo a teoria de Piaget, e que para Vygotsky o factor biológico tem importância somente no início da vida da criança), ela teria oportunidades de desenvolvimento do seu potencial. Vygotsky defende a teoria que uma criança quanto mais estímulos tiver no seu desenvolvimento na zona proximal, e que desde do berço vive rodeado pelos seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência, e para ele “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, então quanto mais estímulo a criança receber, mais oportunidades terá de evolução social.

Muitas áreas têm contribuído para auxiliar a implantação das novas práticas pedagógicas, que é o caso da linguística, da psicologia e outras ciências. Na linguística destacamos: a compreensão da relação oral, maior clareza com relação aos aspectos que são tópicos da fala e aos aspectos que são típicos da escrita; melhor compreensão do carácter histórica e social das linguagens escritas e oral; nova interpretação do fenómeno das variações linguísticas, tratando-as como um processo normal, redefinição de texto; nova compreensão do conceito de leitura.

Na teoria sócio-histórico-cultural a contribuição mais efectiva dá-se em relação ao desenvolvimento do carácter simbólico da escrita, ou seja, o processo pelo qual a criança passa a atribuir significado à grafia.

Nesse modelo, a construção das práticas pedagógicas tem como referencial as concepções sobre a questão da cidadania e uma compreensão do papel social da escrita na vida dos cidadãos. As práticas pedagógicas, fundamentadas político e ideologicamente, exigem dos professores práticas coerentes e as referidas concepções, determinadas fundamentalmente por referenciais sociais e auxiliadas por outras áreas de conhecimento como a linguística e a psicologia.

A interacção é mediada por contribuições da psicologia e da linguística. É importante que o projecto tenha uma proposta pedagógica clara e que a organização da escola promova o envolvimento de coordenadores e professores em torno desta proposta. Além disso, a escola tem de garantir a continuidade do projecto, identificando directrizes comuns e colectivas que devem ser consideradas no planeamento e que promovam a acção e reflexão dos envolvidos, principalmente dos professores sobre as suas acções.

Teorizar uma prática implica detectar concepções e teorias que darão suporte às actividades propostas, ao conteúdo que se deseja explorar, à estratégia de avaliação a adoptar, à organização curricular, à concepção do aluno que se pretende formar, ao papel do professor, entre outros elementos fundamentais na elaboração de uma proposta de trabalhos. Dar prioridade às interacções entre os próprios alunos e eles com o professor, o objectivo da escola, então, é fazer com que os conceitos espontâneos que as crianças desenvolvem na convivência social evoluam para o nível dos conceitos científicos. “Nesse sentido, o educador assume o papel de mediador privilegiado na formação do conhecimento”.

Estou de acordo também que o conhecimento adquirido por um aluno é feito através do currículo, da pedagogia e da avaliação (o que é adquirido pelos alunos, como é dado e como é avaliado respectivamente) de acordo com os programas e com os conteúdos de ensino.

Saber que matéria leccionar e de que forma, permite-nos entrar num novo ponto – o papel do professor.

Que papel assumir nas praticas curriculares face ao Multiculturalismo? Outro tema muito importante quando falamos de educação bilingue.

Antes de qualquer resposta é preciso perceber que existem vários tipos de currículos. Há currículos já pré-elaborados, nos quais o professor tem um papel neutro porque limita-se a aplicar o modelo que recebe. Outro tipo é os currículos que apesar de já conterem as linhas gerais quanto ao conteúdo permitem ao professor fazer pequenas mudanças e adaptações ao meio escolar. Contrariando estes, há currículos muito liberais que permitem ao docente ter um papel activo porque foram feitos a partir de acções projectadas e desenvolvidas por quem vai ensinar.

Devemos ter em atenção que um professor cujo papel seja mais activo vai desenvolver uma situação de intervenção de forma a tentar responder mais eficazmente as necessidades de cada grupo escolar.

Em suma, para que haja mudança é preciso que os professores sejam “agentes activos” e que o currículo não se limite a ser um projecto pré-estabelecido, uniforme e generalizado. Quanto mais autonomia for dada a um professor, maior é a sua responsabilidade e também o investimento na formação. É forçoso que as escolas sejam mais independentes para que desenvolvam os seus projectos de acordo com as necessidades do Sistema Educativo.

Talvez um currículo elaborado localmente esteja mais apto a responder às carências educativas das crianças que frequentam determinada escola. Esta opção permite um maior empenhamento de um número mais vasto de professores que se responsabilizam por tentar colmatar as desigualdades entre os vários grupos escolares.

O professor será plenamente um mediador das culturas quando a reforma curricular contemplar uma educação multicultural e intercultural. Isto deve ter na sua estrutura inicial um cuidado com a formação de professores, com a elaboração dos métodos e dos programas escolares, com a adequação de materiais e ainda com a avaliação.

Já há certos docentes que dão atenção ao factor da diversidade cultural, mas é preciso desenvolver a investigação e intervir na escola para que sejam criadas as condições e solucionados os problemas que levanta um sistema educacional multicultural.

Só assim o sistema tradicional e monocultural poderá evoluir e encaixar-se nesta nova realidade que exclui muitas crianças e jovens cuja presença é pouco acentuada.

O ideal seria atingir uma cultura nacional única porque a diferença significa um obstáculo, ou melhor, a mudança a efectuar não deve criar mais desigualdades. A aposta é numa educação que abranja os vários conhecimentos sócio-culturais e económicos dos alunos, e o papel dos professores é fundamental para consciencializar os aprendentes quanto ao multiculturalismo/interculturalismo. Todos deverão ter direito às mesmas oportunidades e sucesso escolar.

Para isso deve-se começar por transmitir aos professores uma formação intercultural e criar condições para que esta educação seja realizada.

Será então possível que os professores sejam agentes de mediação cultural. A metodologia de construção de projectos interculturais – apela a um pensamento científico, sistémico e participado, dirigido para as necessidades educativas das crianças, da escola e da comunidade local.

Por outro lado, a construção de “materiais” processuais, de formas de fazer, mas também de conteúdos, é um “território” nada pacífico cuja experimentação, testagem e disseminação exigem do professor uma grande capacidade de accionar saberes, de justificar actos pedagógicos e de reflectir sobre os processos de ensino/aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

“A abertura do “*Outro*”: a língua e a cultura francesas. Uma experiência “d’éveil”, de sensibilização e descoberta”, Área Científica de Francês da Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Viseu in *Millenium – Revista do ISPV*, nº 33, (2007), Viseu.

Afonso, Ana Bela, “Líguas em Contacto: A (Im)Previsibilidade num Contexto Pedagógico”, Instituto Camões/Universidade de Vigo.

Allwrigth, Dick (1991), “Focus on the language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers”, Cambridge: *Cambridge University Press*.

Ançã, Maria Helena (1991), “Língua Materna e Ensino”, *Noesis*, nº21.

Andrade, Ana Isabel de Oliveira (1992), *Didáctica da língua estrangeira: o ensino das líguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*, Lisboa, ASA.

Andrade, Ana Isabel e Maria Helena Araújo e Sá (2001), “Para um diálogo entre as líguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola”, in *Revista Inovação*, Vol. 14, nº 1-2.

Apple, M. (2002), *Manuais escolares e trabalho docente*, Lisboa, Didáctica Editora.

Appel, Rene and Pieter Muysken (1987), *Language contact and bilingualism*, New York.

Atalaia, Sónia (2006), *A diferenciação etária no ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras líguas*, Dissertação de Mestrado, Lisboa.

Arnau, Joaquim; Comet, Cinta; Serra, J. M. & Vila, Ignasi (1992); “Lá Educación Bilingue” in *Cuadernos de Educación*, Barcelona.

Bakhtin, M. (1929), *Marxismo e filosofia da linguagem*, Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec , 1999 [1929-1930].

Bakhtin, M. (2000), *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail (2008), Problemas da Poética de Dostoiévski, Tradução de Paulo Bezerra, Rio de Janeiro, Forense Universitária.

Barros, D.L.P. (1997), *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*, in Brait B. (org)., *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, Campinas, SP, editora da Unicamp.

Barbeiro, Luís Filipe (1999), *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Bechara, Evanildo (2001), *Moderna Gramática Portuguesa*, 37ª edição, Rio de Janeiro, Editora Lucerna.

Benito, Ana Belén Garcia (2002), “La cultura en la enseñanza del portugués lengua extranjera: análisis y propuestas de integración”, in *Anuario de estudios filológicos* vol. XXV, Universidad de Extremadura, Facultad de Filosofías y Letras.

Besse, Henri, Mwatha Musanji Ngalasso et Gérard Vigner coord. (1992), *Français langue seconde*, Paris: Didier Érudition.

Bezerra, Isabel (2004), “Aquisição de Língua segunda – de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social”, in www.filologia.org.br/soletras/5e6/03.htm

Bizarro, Rosa, Fátima Braga (2001), *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*, Universidade do Porto.

Brisk, M. E. (2005), “Bilingual Education”, In Eli Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bronckart, J. P. (1997), *Actividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*, tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha, São Paulo, EDUC.

Brown, H. Douglas (1987), *Principles of language learning and teaching*. 2nd ed. - Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents.

Brown, H. Douglas (1994), *Sociocultural Factors, Principles of Language Learning and Teaching*, Second Edition, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs;

Cabral, Maria Luísa (2001), “A escrita na sala de aula: uma abordagem processual”, in *Revista portuguesa de Educação* – Vol. 14 Nº2, Braga.

Carrapo, Patrícia Alexandra Oliveira (2009), *A interacção entre o léxico dos manuais e a produção textual infantil dos aprendentes hispano-falantes*, Dissertação de Mestrado, FLUL, Lisboa.

Casteleiro, João Malaca (1988), *Nível Limiar: para o ensino-aprendizagem do português como língua segunda-língua estrangeira*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Castro, Rui Vieira de (1995), *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Clot, Y. (1997-2005), “Vygotsky: para além da Psicologia Cognitiva”, In: *Pro-Posições*.

Coady, J & T. Huckin (1999), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge University.

Comenius, João Amos (1957), *Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar a todos* – Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes, 3ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Conselho da Europa (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, ASA.

Coll, C. Palácios, A. Marchosi (Eds), *Desarrollo Psicológico e Educación Escolar; Psicología de la Educación Escolar* (pp. 357-386), Madrid. Psicología y Educación, Alianza Editorial.

Correia, J. A., M. Matos (2001), *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*, Porto, Edições ASA.

Cristóvão, Fernando (2007), *Dicionário Temático da Lusofonia*, 2ª ed., Lisboa, Texto Editores.

Cunha, Celso e Lindley Cintra (1985), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa.

Dabène, Luíse (1979), *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*, Paris, Didier Érudition.

Dabène, Louise; Degache Christian coord.(1996), *Comprendre les langues voisines* Paris : Didier Érudition.

Davies, A. e C. Elder (2004), General introduction. Applied linguistics: subject to discipline, Oxford, Oxford University Press.

Dayrell, Juarez Tarcisio (1996), *A Escola como Espaço Sócio-Cultural*, Belo Horizonte, UFMG.

“Educação para a Tolerância” – *actas da Conferência*, (1996), SCPEN – Ministério da Educação, Lisboa;

Escola e Sociedade Multicultural, (1993), SCPEN – Ministério da Educação, Lisboa;

Ellis, R. (1999), *Second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Engestrom, Y. (1999), *Activity theory and individual and social transformation*. In: Engestrom, Y. et al. *Perspectives on activity theory*, 3ª ed. New York, Cambridge University Press.

Engestrom, Y. (2006). "Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice". In Y. Engestrom, R. Miettinen e R-L. Punamaki (editores), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Estefogo, F (2001), *Reflexão Crítica: Caminhos para novas acções*, Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, São Paulo, PUC.

Fernández, Sonsoles (2003), *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*, 1ª ed., Madrid, Edinumen.

Ferreira, Itacira A. (1995), "A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor. Aceitação tácita ou ajuda a superá-la?", in: *Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol*, José Carlos Pães de Almeida Filho. Campinas: Pontes.

Fialho, Vanessa Ribas (2005), "Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português do Brasil", in *Espéculo – Revista de estudios literários*, Universidad Complutense de Madrid.

Fino, Carlos Nogueira, "Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas", in *Revista Portuguesa de Educação*, Volume XIV, nº 2, pp. 273 – 291, Universidade da Madeira.

Fischer, Glória (1999), "Aprender a ensinar português como língua não materna", in *Noesis*, nº51.

Freeman, D. (2004), *Second language teacher Education*, in: *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge.

Freire, Maria Goreti Varela (2007), *O ensino de PL2 a partir do Caboverdiano LM*, Dissertação de Mestrado, Lisboa.

Gaätone, David (1990), *À quoi sert la notion d'«expression figée»?* , Bulag, *Lexique, Syntaxe et Sémantique*. Mélanges offerts à Gaston Gross, Besançon: Pufc, Centre Lucien Tesnière.

Galembeck, Paulo de Tarso (2003), *Unidades discursivas na fala culta de São Paulo*, Rio de Janeiro, Cadernos de São Paulo.

Gallisson R. e D. Coste *Dicionário da Didáctica das línguas* – concepção, coordenação e revisão de (1983), Coimbra, Almedina.

Gargallo, Isabel Santos (2004), “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, in *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

Ghiglione, Rodolphe (2005), *O Inquérito: teoria e prática*, trad. Conceição Lemos Pires, 4ª ed., Oeiras, Celta Editora.

Giasson, Jocelyne (1993), *O vocabulário e a compreensão na leitura*, Lisboa, Edições ASA.

Grannier, Daniele Marcelle (1998), *Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segundas línguas*, VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP, Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.

Grannier, Daniele Marcelle, (2000), *Uma Proposta Heterodoxa para o Ensino de Português a Falantes de Espanhol*, III Congresso da SIPLE, Universidade de Brasília.

Grosso, Maria José dos Reis (1999), *O discurso metodológico do ensino do português em Macau*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa.

Grosso, Maria José dos Reis (2003), *O Ensino do Português (PLE) e os Contextos de Uso*; 1ªs Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Grosso, Maria José dos Reis (2006), “O perfil do professor de português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural” in Bizarro, R e Braga, F. (org.) *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.

Grosso, Maria José dos Reis et al (2008), *O português para falantes de outras línguas – o utilizador elementar no país de acolhimento*, in <http://sitio.dgidc.min-edu.pt>

Hamers, Josiane F. e Michel H. A. Blanc (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press.

Heberle, Viviana Maria (1997), “Aspectos de Teorias da aquisição de uma segunda língua e o ensino de Línguas estrangeiras”, in *Revista de Divulgação Cultural* nº 61, UFSC, Blumenau.

Hornberger, N. H. (1991), *Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy*. In: Garcia, O. (Ed.). *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia.

Hymes, Dell (1972), *Models of the Interaction of Language and Social Life*, In *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kincheloe, J.L (1993) . *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o Pós-Moderno*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, New York: McGraw-Hill.

Krashen, Stephen D. e Tracy D. Terrell (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Lantolf, J.P. (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press.

Leffa, Vilson (org.) (2000), “Aspectos externos e internos na aquisição lexical”, in *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*, Pelotas, V1.

Leiria, Isabel (2001a), *Léxico: aquisição e ensino do português europeu língua não materna*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, s.n.

Leiria, Isabel (2001b), “Léxico: aquisição e ensino de L2”, in *Polifonia*, nº4, Lisboa, Edições Colibri.

Leite, Carlinda Maria Faustino, (1997), *O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural*, Papyrus Editora.

Leite, Carlinda Maria Faustino, (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa.

Leontiev, A. N (1978), *Activity, consciousnesss, and personality*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Lewis, M. (1993), *The lexical approach*, London: LTP.

Linhas Orientadoras para o Trabalho Inicial em Português Língua não Materna, Ensino Secundário, (2007), Ministério da Educação, DGIDC, Lisboa.

Lobato, Jesús Sánchez (coord.), (2005), *Vademécum para la formación de profesores- enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Sociedad General Española de Librería 2ª ed., Madrid.

Lopes, Jéssica (2007), *O ensino da língua portuguesa em Cabo Verde: o contributo dos manuais*, Dissertação de Mestrado, Lisboa.

López, Sonsoles Fernández (2004), “Las Estratégias de Aprendizage”, in *Vademécum – para la formation de profesores*, Madrid: SGEL.

Lucci, Marcos António, (2006), *A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-Histórica*, Universidade Católica de S. Paulo, Brasil.

Lucioli, R. M. (2003), *As perguntas como mediadoras na construção de conhecimentos*, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo

Luria, A. R and L. S. Vygotsky (1930), *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour*, Harvester Wheatsheaf,.

Luria, Leontiev, Vygotsky e outros (1991), *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*, Ed. Moraes.

Mackey, George W.(1992), *The scope and history of commutative and non-commutative harmonic analysis*, Providence, American Mathematical Society.

Martins, Margarida et al (1998), *A psicologia da aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

Martins, Marizilda Guimarães Lemos, (2007), *Uma experiência de desenvolvimento de projectos didácticos na educação infantil bilingue*, Faculdade Educação (FE);

Martins, Paula Cristina, (1993), *Texto de Apoio - Introdução à Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky*, Universidade do Minho.

Mateus, Maria Helena Mira et al (1983), *Gramática da língua portuguesa*, Lisboa, Livraria Almedina.

Martínez, J. (1999), *Trabajar en la escuela. Profesorado e reformas en el umbral del siglo XXI*, Buenos Aires/ Madrid, Miño y Davila Editores.

McLaughlin, Barry (1987), *Theories of second-language learning*, London: Edward Arnold.

Meira, Américo, (2003), *Aprendizagem e Ensino do Português Língua Estrangeira: Objectivos e Práticas Pedagógicas*, 1^{as} Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Mello, H. A. B. (1999), *O falar bilingue*, Editora UFG.
- Moreira, A. Flávia Barbosa, Macedo, Elizabeth Fernandes, (2002), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*, Porto Editora, Porto;
- Mozzillo, Isabella, (2003), *Aspectos da Conversação Bilingue Reinterpretados a partir do Princípio da Relevância*; Universidade Federal de Pelotas;
- Nascimento, Maria Fernanda Bacelar do (2000), *O corpus de referência do português contemporâneo e os projectos de investigação do centro de linguística da Universidade de Lisboa sobre a variedade do português falado e escrito*, in <http://www.clul.ul.pt/>
- Nation, I.S.P. (2002), *Learning Vocabulary in another language*, Cambridge University Press.
- Newman, F. & L. Holzman (1993), *Lev Vygotsky: Cientista revolucionário*, São Paulo.
- Ngalasso, Mwatha Musanji (1992), “As línguas nacionais na educação nacional: as etapas de um processo de integração”, in: *Présence Africaine*. - Nº 142.
- Osório, Paulo; Meyer, Rosa Marina (2007), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*, Lisboa, Lidel.
- Ochs, E. (1986), "Introduction" in *Language socialization across cultures*, ed. by B. Schieffelin & E. Ochs. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paiva, V. L. M. O. (2004), “O ensino de vocabulário”, in: Dutra, D. P & MELLO, H. A *gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG.
- Parejo, Isabel Garcia (2002), “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”; in *Vademécum*, Universidade Complutense de Madrid, Madrid: SGEL.

Pascoal, José, Oliveira, Teresa – CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais – Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*, Lisboa.

Pedroso, Sérgio Flores (1999), *A Carga Cultural Compartilhada: A Passagem para a Interculturalidade no Ensino de Português Língua Estrangeira*, Dissertação apresentada ao curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas.

Pennycook, A. (2004), *Critical applied linguistics: a critical introduction*, USA, Lawrence Erlbaum Associates.

Pereira, Dulce, *A Diversidade Linguística em Portugal*, FLUL/ILTEC.

Pereira, M^a Helena da Piedade (2007), *O ensino do português e a utopia do Estado Novo: contributos para o estudo dos manuais escolares de língua portuguesa*, Dissertação de Mestrado de Maria Helena Pereira, Lisboa.

Pinto, Mariana Oliveira (2003), “Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa”, in *Millenium* – Revista do ISPV, nº 28, Viseu.

Porcher, Louis, (2003), *L’Enseignement des Langues Étrangères*, Hachette; Paris.

Projecto de Educação intercultural (1993/94 – 1996/97) – *Relatório de Execução*, (1998), SCPEN, Ministério da Educação, Lisboa;

Projecto de Educação Intercultural – Relatório de avaliação externa, (1998), SCPEN – Ministério da Educação, Lisboa.

Ranchhod, Elisabete Marques (1993), *Expressões ‘Fixas’. Questões Conceptuais e Terminológicas*, Materiais Bibliográficos elaborados no âmbito do mestrado em Linguística *O Lugar das Expressões Fixas na Gramática do Português*, FLUL (não publicados).

Razuk, Renata de Oliveira, (2002), *Transferências em Regência Verbal no Português como L2 e L3*, Departamento de Letras, PUC-Rio.

Reyzábal, M^a Victoria, (2002), *Programación De Español Como Segunda Lengua, Educación Primaria*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.

Richard, J C (1978), *Understanding a Second & Foreign Language Learning. Issues & Approaches*, Rowley, Mass., Newbury House Pub.

Richards, Jack C. e David Nunan (1987), *Second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rocha, G. e M.G. Costa Val (2005), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*, Belo Horizonte, CEALE, Autêntica.

Santos, António Nogueira (1990), *Novos dicionários de Expressões Idiomáticas*, Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Scaramucci, Matilde Ricardi (1997), “A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira”, in *DELTA* vol. 13, nº 2, São Paulo.

Schneuwly, B. (2004), *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, Mercado de Letras.

Sequeira, Fátima (1996), “A importância dos materiais curriculares em contextos de ensino/aprendizagem do português”, in *Actas do Congresso Internacional sobre o Português – Vol II*, coord. Inês Duarte e Isabel Leiria, Lisboa, Edições Colibri.

Silva, Maria Cristina Vieira da (2003), *A Aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas*, ESE de Paula Frassinetti, Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

Silva, Richard da (2006), *Segunda Língua: Processo de Aquisição*, in Congresso Internacional de Educação do UNIBAVE, in www.unibave.net/

Sinder, Marilene, (1994), *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto*, Ática, São Paulo.

Spolsky, B. (1989), *Conditions for Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

Stern, H (1983), *Fundamental concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP.

Tavares, Ana Paula (2006), *Ensino-aprendizagem do português como LE: análise de manuais de iniciação*, Dissertação de Mestrado de Ana Paula Tavares, Lisboa.

Tavares, José e Alarcão, Isabel (2005), *A psicologia do desenvolvimento da aprendizagem*, Coimbra, Almedina.

Tavares, M. (2006), *O ensino-aprendizagem do português como língua segunda em contexto escolar*, Lisboa.

Tavares, M. (2007). *O Ensino/Aprendizagem do Português Língua Segunda em Contexto Escolar*. Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Metodologia de Ensino de PLE/PL2.

Tormenta, José Rafael (s.d.), *Manuais escolares – Inovação ou Tradição*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

“Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)”, in *Valdemécum – Para la formación de profesores*, Sociedad General Española de Librería, S. A, Madrid, SGEL.

Vygotsky, L.S. 1933-1935, (2000), *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev (1978), “Interaction between Learning and Development”, in *Mind in Society*, (Trans. M. Cole), Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wells, G. (1999), " Learning and teaching "scientific concepts": Vygotsky's ideas revisited", Conferência em Moscovo.

West, Michael (1930), *Teaching English as a Foreign Language*, Routledge, Richard C. Smith.

Zacharias, Vera Lúcia Câmara, (1999), *Tradução e Resumo da Teoria do Desenvolvimento Mental e Problemas da Educação*.

<http://pt.wikipedia.org/>

<http://www.apagina.pt/>

<http://www.ait.pt/>

6. ANEXOS

Anexo 1 - Instituto Giner de Los Ríos **Questionário Português**

1 – Escreve o teu nome completo

2 – Qual é a tua idade?

3 – Qual é a tua nacionalidade?

4 – Qual é a nacionalidade da tua mãe e do teu pai?

5 – Que língua falas em casa? (Português, Espanhol...)

6 – Que língua falas com os teus amigos?

7 - Porque é que estudas português?

8 – Gostas de estudar Português? Porquê?

9 – Quais são as maiores dificuldades que tens ao aprender português, é o escrito, oral, compreensão textos...

10 – O que achas dos manuais de português, achas que são adequados às tuas necessidades? Achas os textos dos manuais difíceis de compreender?

11 – Quais são os tipos de livros que gostas de ler? Dá exemplos de nomes.

12 – Quais são as tradições ou questões culturais que conheces que se realizam em Portugal?

13 - Em casa tens muitas tradições espanholas, quais?

14–O que pensas das pessoas que falam português?

Anexo 2 - PLANIFICAÇÃO DO 6º ANO DO ENSINO BÁSICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conteúdos/Competências

| Leitura | Compreensão Oral/Visual | Expressão Oral | Expressão Escrita | Funcionamento Língua | Material de Apoio | Avaliação | Tempo |
|---|---|---|--|--|--|---|----------------|
| Autonomia e velocidade da leitura; criação de hábitos de leitura. | Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral. | Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral. | Automatismo e desenvoltura no processo da escrita. | Espaço e tempo na narrativa. Discurso directo e indirecto. Ordenação de segmentos de um texto. | <i>Em directo</i> , Areal Editores Bloco Pedagógico – Livro de texto e Caderno de actividades. | A avaliação é contínua. Avaliação diagnóstica. | 1º Trim |
| Capacidade para ler com autonomia, rigor, velocidade e perseverança. | Capacidade de seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral. | Capacidade para utilizar recursos prosódicos e pragmáticos adequados ao objectivo visado. | Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário. | O papel da pontuação. Frase simples e complexa. O valor estético da mobilidade de elementos da frase. | <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres. | Avaliação formativa. Avaliação sumativa. | 2º Trim |
| Conhecimento de estratégias versificadas para procurar e seleccionar informação a partir do material escrito. | Conhecimento do vocabulário e estruturas gramaticais do Português padrão que permitam seleccionar e reter informação em função do objectivo visado. | Conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações vividas e imaginadas; elaborar relatos e formular perguntas. | Conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva. | Transformação de um texto narrativo em dramático. O narrador, narrativa e narratário. Narrativa aberta e fechada. Identificação de classes de palavras: nomes, adjetivos, verbos, advérbios, preposições, | Fichas informativas. Fichas de trabalho. Retroprojector e acetatos. Cassetes de áudio e vídeo. Outros. | Testes sumativos. Trabalhos de aula. Trabalhos para casa. Exposições orais. Atitudes e valores: Educação para a Cidadania | 3º Trim |

PLANIFICAÇÃO DO 6º ANO DO ENSINO BÁSICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

| Compreensão Oral | Expressão Oral | Leitura | Expressão Escrita | Funcionamento Língua | Educação para a Cidadania |
|---|--|--|--|---|--|
| <p>- Capacidade de prestar atenção a discursos de pequena extensão em diferentes géneros do oral.</p> <p>. Saber escutar uma exposição, instruções, entrevista, textos de património literário oral.</p> <p>-Capacidade de compreensão de discursos de pequena extensão em diferentes géneros do oral.</p> <p>. Compreender uma</p> | <p>-Capacidade de utilização dos recursos de voz adequados ao objectivo comunicativo.</p> <p>- Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português-padrão que permitam seleccionar e reter informação em função da intencionalidade e adequação comunicativa.</p> <p>. Comunicar</p> | <p>- Autonomia de leitura.</p> <p>. Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas.</p> <p>. Procurar e seleccionar a informação necessária.</p> <p>-Capacidade de usar a leitura como forma de aprendizagem.</p> <p>. Sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo.</p> <p>- Capacidade para espontaneamente ler com regularidade.</p> | <p>Domínio de técnicas fundamentais da escrita compositiva.</p> <p>. Organizar o texto em períodos e parágrafos.</p> <p>. Escrever com correcção morfológica e sintáctica.</p> <p>. Usar vocabulário variado recorrendo vocabulário.</p> <p>- Automatismo e desenvoltura no acto da escrita.</p> <p>. Escrever com correcção ortográfica.</p> <p>. Dominar as regras de pontuação e de translineação.</p> <p>-Capacidade para produzir textos com diversos objectivos adequados à situação e ao</p> | <p>- Capacidade de reflexão linguística com objectivos instrumentais.</p> <p>. Reconhecer o período e o parágrafo do texto.</p> <p>. Distinguir vogais, ditongos orais e nasais.</p> <p>. Ordenar palavras alfabeticamente.</p> <p>. Explicitar regras ortográficas e de pontuação.</p> <p>. Saber usar dicionários, prontuários, gramáticas e as TIC.</p> <p>- Conhecimento de aspectos básicos da estrutura e do uso da língua.</p> <p>. Identificar diferentes processos morfológicos de formação de palavras.</p> | <p>- Desenvolver a autonomia e as capacidades de organização e gestão.</p> <p>- Valorizar e apreciar a Língua Portuguesa, quer como L. materna, quer como L. de acolhimento, promovendo a identidade nacional.</p> <p>- Respeitar o outro e saber interagir.</p> <p>-Desenvolver a capacidade argumentativa, questionando as realidades observadas.</p> <p>-Desenvolver capacidades de trabalho em grupo.</p> <p>-Desenvolver capacidades de trabalho de investigação.</p> <p>-Autoavaliar e ajustar os métodos de trabalho à forma de aprender e aos objectivos visados.</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|----------------------|--|--|
| <p>exposição, instruções, entrevista,...</p> <p>. Seleccionar e reter a informação necessária ao objectivo visado.</p> <p>. Distinguir diferentes géneros do oral.</p> <p>. Compreender e apreciar textos do património literário oral e memorizar alguns.</p> | <p>oralmente utilizando diferentes técnicas (diálogo, jogo dramático...)</p> <p>. Capacidade de formulação de discursos de complexidade crescente.</p> <p>. Usar o vocabulário fluentemente de acordo com a faixa etária.</p> <p>. Articular logicamente as ideias.</p> | <p>. Ler textos de temas variados: literatura portuguesa e traduções de literatura universal.</p> <p>. Apreciar, em livros, aspectos materiais, paratextuais e revelar os seus gostos pessoais.</p> <p>. Recriar em diversas linguagens(reconto, dramatização, declamação...)</p> <p>. Ler em voz alta com fluência e discurso perceptível.</p> | <p>destinatário.</p> | <p>. Identificar classes e subclasses de palavras.</p> <p>. Reconhecer funções sintáticas (sujeito, predicado, c. directo, c. indirecto, c.c. tempo e lugar).</p> <p>. Conhecer todos os tipos de frase.</p> <p>. Distinguir frases simples de frases complexas.</p> <p>. Identificar frases coordenadas, distinguindo-as das frases subordinadas.</p> <p>. Conhecer os paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal.</p> <p>. Distinguir formas verbais (T. simples de todos os modos e tempos compostos do Indicativo).</p> <p>. Identificar diferentes modos de representação do discurso.</p> <p>. Estabelecer relações de forma e/ou de sentido entre palavras (famílias de palavras, sinónimos, antónimos, homófonas e homógrafas).</p> | <p>-Interiorizar os princípios universais de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação.</p> |
|--|---|---|----------------------|--|--|

PLANIFICAÇÃO DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Objectivos

- **Compreensão oral** (alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral):

Capacidade de seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral;

Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do português padrão que permitam seleccionar e reter informação em função do objectivo visado;

- **Expressão oral** (domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral):

Capacidade para utilizar recursos prosódicos e pragmáticos adequados ao objectivo visado;

Conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações vividas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas;

- **Leitura** (autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura):

Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança;

Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito;

- **Expressão escrita** (automatismo e desenvoltura no processo de escrita):

Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo;

- Conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva;
- Funcionamento da língua (alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais e atitudinais;
- Capacidade de reflexão linguística com objectivos instrumentais e atitudinais;

Conhecimento sistematizado de aspectos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão;

- **Educação para a cidadania**

Participar na aula de forma crítica e responsável;

Respeitar a diversidade cultural, religiosa e outras;

Contribuir para a protecção do meio, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património;

Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem, visando a autonomia e a estratégia;

Seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas, segundo a sua natureza e tipo de suporte, nomeadamente o informático;

Utilizar de forma adequada a língua portuguesa em diferentes situações de comunicação.

Metodologia didáctica

Aulas experimentais em que os alunos têm a oportunidade de desenvolver as seguintes atitudes cognitivas:

Curiosidade intelectual;

Espírito criativo;

Sentido crítico;

Autonomia e persistência na resolução de actividades-problemas;

Espírito científico: rigor na recolha e observação de dados, objectividade na procura de regularidades e na formulação das generalizações adequadas.

Aulas experimentais em que os alunos têm a oportunidade de desenvolver os seguintes valores e atitudes:

A disposição para assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;

O respeito pelas diferentes variedades linguísticas do português;

O reconhecimento da importância do domínio da língua escrita como forma de acesso ao conhecimento e de partilha desse mesmo conhecimento;

O gosto pela leitura e pela escrita;

A confiança pessoal na expressão oral e escrita;

O interesse pelo estudo da língua;

A predisposição para descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade.

CrITÉRIOS de avaliação

Diversificação/ajustamento dos instrumentos de avaliação, tendo como ponto de partida uma pedagogia diferenciada;

Reforço de momentos de auto-controle que proporcionem auto-avaliação;

Aproveitamento e gestão dos erros e das ocorrências resultantes dos sucessivos processos de aprendizagem;

Dar a conhecer ao aluno o que deve aprender/aprender a fazer;

Dar a conhecer ao aluno os critérios de avaliação (sob que pontos, aspectos, critérios, o seu trabalho ou desempenho vai ser avaliado);

Proporcionar ao aluno instrumentos que lhe permitam detectar “erros” ou insuficiências;

Conceder ao aluno a oportunidade, a partir de intervenções diversificadas, de corrigir e melhorar os resultados obtidos;

A avaliação deverá centrar-se no aluno e na progressão das suas aprendizagens, constituindo-se como um estímulo;

A avaliação deverá desencadear a tomada de consciência das potencialidades e dos esforços a desenvolver e tornar-se reguladora do processo de ensino-aprendizagem.

Actividades de recuperação e reforço

Compreensão e expressão oral

Audição de exposições sobre diferentes assuntos produzidas pelas professoras, por outros adultos e por colegas, tendo em vista a resposta ou não a interpelações e a pedidos de informação;

Participação em discussões de grupo;

Audição de gravações de poemas e histórias lidos por profissionais, com vista à focalização da atenção;

Assistência a representações teatrais ao vivo ou em gravação vídeo;

Audição de exposições orais apoiadas por guião com a finalidade de elaborar resumos;

Participação em discussões de grupo com a finalidade do relato oral;

Actividades de memorização de poemas, de cantares, adivinhas e de outras produções do património oral.

Concursos de contadores de histórias.

Exercícios para a auto e hetero-correcção de produções orais.

Leitura

Treino de identificação de objectivos de leitura

Exercícios de paráfrase de macro-sequências de um texto;

Exercícios de auto-verificação sistemática de compreensão do que se está a ler;

Treino de identificação e realce da informação relevante num contexto homogéneo;

Literatura de aventuras e de viagens;

Narrativa épica adaptada *Ulisses* de Maria Alberta Menéres;
Contos populares, mitos e lendas do património literário nacional;
Banda desenhada, biografias, peças de teatro adaptadas e poemas.

Expressão escrita

Actividades de processamento de texto em computador;
Actividades visando o treino de uso eficaz de prontuários e de correctores ortográficos;
Exercícios com a finalidade de mobilização do conhecimento sobre a estrutura interna da palavra para tirar dúvidas sobre a grafia das mesmas;
Actividades envolvendo a elaboração de respostas curtas a questionários;
Actividades de preenchimento de formulários simples;
Actividades envolvendo a descrição de instruções, procedimentos e regras de jogos e construções;
Actividades de planificação escrita de actividades a realizar;
Actividades de tomada de notas a partir de textos lidos ou ouvidos;
Actividades de elaboração de respostas a questões formuladas para testar conhecimentos;
Actividades de redacção de cartas (saudações, relatos, relatos de experiências, visitas de estudo, pedidos de informação, protestos), no âmbito de projectos da turma ou da escola;
Actividades de elaboração de artigos para um pequeno jornal de turma;
Actividades de elaboração de pequenos diálogos dramáticos com vista à representação dos mesmos;
Actividades visando promover o prazer da escrita;
Actividades de divisão de um texto não pontuado em períodos e parágrafos;
Exercícios de elaboração de definições;
Actividades de criação e escrita colectiva, em pequeno grupo ou individual, com a finalidade de planificação, elaboração de rascunho, correcção e edição;

Funcionamento da língua (gramática)

Exercícios com o objectivo de interiorização das regras ortográficas e de pontuação;

Treino de consulta de prouduários;

Treino de consulta de dicionários de verbos conjugados;

Exercícios visando a descoberta do significado de palavras contendo o sufixo adverbial –mente e os prefixos e sufixos nominais, adjectivais e verbais mais produtivos;

Exercícios de procura dos correlatos de relações classe-elemento e todo-parte, dado um dos elementos da relação;

Exercícios de construção (por completamento e por substituição) de frases com verbos cujas propriedades de regência se quer treinar;

Actividades visando a descoberta, identificação e sistematização de classes e subclasses de palavras;

Actividades visando a distinção e identificação de tipos de frases;

Actividades visando a descoberta e identificação da estrutura de períodos compostos;

Actividades visando a descoberta e identificação de funções sintácticas;

Actividades visando a identificação dos antecedentes de pronomes;

Actividades visando a descoberta e formulação de regras de concordância;

Construção de frases complexas por coordenação e subordinação, a partir de frases simples;

Actividades visando a sistematização e memorização dos paradigmas de flexão verbal;

Actividades visando a identificação do destinatário através de formas de tratamento;

Exercícios de transformação de pedidos e perguntas em função do interlocutor e da situação.

MEDIDAS DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Os alunos não falantes de Língua portuguesa serão avaliados dentro de outros parâmetros, serão avaliados de acordo com a sua progressão, no

processo de aprendizagem, atitude face ao estudo da língua e empenho em aprender de acordo com as recomendações do “Quadro Europeu Comum de Referência.

Neste ciclo há um determinado número de alunos que aprendem português pela primeira vez ou que embora já o tenham feito tardiamente, têm dificuldades a nível fonético, a nível da construção frásica e/ou apresentam carências de vocabulário.

OBJECTIVOS DIDÁCTICOS PARA A PRIMÁRIA

LÍNGUA PORTUGUESA

Comunicação oral e escrita

- a) Comunica oralmente e por escrito, com progressiva autonomia e clareza.
- b) Responde correctamente a questões relativas ao texto lido.
- c) Apresenta um vocabulário próprio para a sua idade.

Leitura e escrita

- a) Lê com fluência respeitando o ritmo e a entoação do texto.
- b) Resume oralmente e por escrito um determinado texto lido de acordo com o seu nível.
- c) Produz textos escritos com níveis de correcção ortográfica adequados ao seu nível.

Conteúdos Gramaticais

- a) Reconhece e analisa as estruturas gramaticais estudadas.
- b) Aplica as estruturas gramaticais estudadas.

Cidadania

- a) Participa em actividades e aprendizagens individuais e colectivas.
- b) Gosta de praticar e colabora para o bem-estar colectivo.